



**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

GERMANA CASTRO BARBOSA

**A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO MOVIMENTO SEM
TERRA: UMA INVESTIGAÇÃO CENTRADA NA SINGULARIDADE DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Funchal - PT

2014

GERMANA CASTRO BARBOSA

**A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO MOVIMENTO SEM
TERRA: UMA INVESTIGAÇÃO CENTRADA NA SINGULARIDADE DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro
de Competência de Ciências Sociais da Universidade da
Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação.

Orientador:

Professora Doutor Carlos Nogueira Fino

Funchal – PT

2014

Caminhando e cantando

E seguindo a canção

Somos todos iguais

Braços dados ou não

Nas escolas, nas ruas

Campos, construções

Caminhando e cantando

E seguindo a canção

Vem, vamos embora

Que esperar não é saber,

Quem sabe faz a hora

Não espera acontecer.

Geraldo Vandré

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as coisas boas que vivi, o que não foi bom também agradeço, pois me proporcionou aprendizado. Ter saúde e força para dar continuidade aos meus trabalhos.

Ao professor, Dr. Carlos Nogueira Fino, por ter colaborado com sua experiência, sabedoria, paciência e motivação no trabalho desenvolvido e na ampliação de conhecimento que adquiri nesse período. Sendo a maior riqueza que posso me apropriar, pois a cultura, conhecimento ninguém pode tirar de mim.

A minha família, pela paciência e compreensão em todas as vezes que tive que dizer “não” a eles: não posso, não vou, não quero. E também por que é devido a minha família que adquiri o prazer de estudar, quando minha mãe dizia: o estudo é a sua maior riqueza. Obrigada.

Ao Jean, amigo, companheiro, marido que sempre me incentivou nos estudos e nos trabalhos, nos momentos que tive que me ausentar e sempre compreendeu. Sendo um grande incentivador na minha vida.

Aos alunos, professores, moradores da Lagoa do Mineiro, que me receberam tão bem, sempre valorizaram meu trabalho, sendo fator relevante na continuidade do trabalho.

As amigas, Adriana Antero e Cristiane Almada, pelo compromisso, incentivo, palavras de superação que trocamos e pela preocupação que temos uma com a outra, com a consciência de que as amizades são exemplos e também aprendizado constante.

Ou seja, a todos que contribuíram direta ou indiretamente, às vezes com uma palavra de incentivo, ou com um olhar carinhoso que diz que você consegue. E a minha felicidade é devido um pouco de cada um. Um sincero, obrigada.

RESUMO

O presente estudo tem como tema A Educação como experiência no contexto do Movimento Sem terra: uma investigação centrada na singularidade das práticas pedagógicas. A pesquisa de abordagem do tipo etnográfico teve como foco central a prática pedagógica realizada no contexto da escola de um movimento social e insere-se na linha de pesquisa de Inovação Pedagógica. Localizada no interior do estado do Ceará, em Itarema, na comunidade Lagoa do Mineiro, a escola pesquisada é fruto de uma conquista social, possui como referência um caráter humano, uma preocupação com o desenvolvimento de um ser social. A escola visa formar jovens críticos e que continuem com a luta da comunidade, valorizando a cultura local. A escola diferencia-se das escolas convencionais, rompendo com a ideologia dominante, com o ensino padrão, de reproduzir conteúdos, em sua organização pedagógica a escola acredita que o aluno precisa ter contato constante com a cultura e que o aprendizado pode acontecer em momentos diversos, por isso seus professores possuem uma prática pedagógica que ultrapassa a sala de aula. O Projeto Político Pedagógico fundamenta-se em suas tradições e práticas culturais e suas normas de conduta são os valores do seu povo, do homem que precisa da terra para viver. Durante a observação participante, constatamos que o papel da escola vai muito além da sala de aula. A escola do Movimento configura-se em uma ruptura de paradigma, suas características são contrárias ao cenário atual, modelo fabril, sendo um lugar que constrói a consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras- chave: Prática pedagógica. Práticas culturais. Inovação pedagógica. Ruptura de paradigma.

ABSTRACT

This study has as theme the Education as experience in the context of the Landless Workers' Movement (MST): an investigation centered in the singularity of the pedagogic practices. The research has an approach based on the ethnography and the central focus is the pedagogic practice accomplished in the context of the school of a social movement and has been developed in the line of research of Pedagogic Innovation. Located in the state of Ceará, in the city of Itarema, in the community called Lagoa do Mineiro, the school aim of the research is coming from a social conquest. The school possesses as reference a human character, a concern with a social being's development. The school seeks to form critical youths and that they continue with the community's fight, valuing the local culture. The school differs of the conventional schools, breaking up with the dominant ideology, with the standard teaching of reproducing contents ; in the pedagogic organization, the school believes that the student needs to have constant contact with the culture and that learning can happen in several moments, for that their teachers possess a pedagogic practice that crosses the classroom. The Pedagogic Political Project is based in their traditions and cultural practices and their norms of conduct are the values of the own people, of the man that needs the land to live. During the participant observation, we verified that the role of the school is going a lot besides the classroom. The school of the Movement is configured in a paradigmatic rupture, their characteristics are contrary to the current setting, of an industrial kind, being a place that builds the critical conscience of the subjects involved in the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogic practice. Cultural practices. Pedagogic innovation. Paradigmatic rupture.

RESUMEN

Este estudio tiene como tema La educación como la experiencia en el marco del Movimiento de los Sin Tierra : una investigación centrada en la singularidad de las prácticas pedagógicas . La encuesta del enfoque etnográfico se centra en la práctica pedagógica que tuvo lugar en el contexto escolar de un movimiento social y es parte de la búsqueda de la línea de Innovación Educativa . Ubicado en el estado de Ceará , en Itarema, en lo pueblo del Lagoa Minera , la escuela estudiada es el resultado de una conquista social , tiene referencia a un personaje humano , una preocupación por el desarrollo de un ser social. La escuela tiene como objetivo formar jóvenes críticos y continuar con la lucha de la comunidad, y la apreciación de la cultura local. La escuela se diferencia de las escuelas convencionales , lo que altera la ideología dominante , con la enseñanza estándar, en su organización docente la escuela cree que el estudiante necesita tener un contacto constante con la cultura, y que el aprendizaje puede ocurrir en diferentes momentos, eso hace que sus profesores tengan una práctica de enseñanza que va más allá del aula . El Proyecto Político Pedagógico se basa en las tradiciones y prácticas culturales, y sus reglas de conducta son los valores de su gente, el hombre que necesita la tierra para vivir. Durante la observación participante , encontramos que el papel de la escuela va más allá del clase. Los conjuntos de la escuela en marcha un quiebre de paradigmas, sus características son contrarias a la situación actual, un lugar que crea conciencia crítica de las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave : La práctica pedagógica . Las prácticas culturales . La innovación pedagógica . Romper paradigmas

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'éducation en tant qu'expérience dans le contexte du Mouvement des sans-terre (MST) : une enquête centrée sur la singularité des pratiques pédagogiques. L'approche de cette recherche de type ethnographique a pour intérêt central la pratique pédagogique réalisée au sein de l'école d'un mouvement social et s'inscrit dans la ligne de recherche : Innovation Pédagogique. Située à l'intérieur de l'État du Ceará (Brésil), dans la ville d'Itarema, dans la communauté Lagoa do Mineiro, l'école sur laquelle porte cette recherche est le fruit d'une conquête sociale. Le caractère humain, ainsi que la préoccupation vis-à-vis du développement d'un être social sont les références de cette école. Elle cherche à former des jeunes critiques et qui continuent le combat de la communauté, tout en valorisant la culture locale. Cette école diffère des écoles conventionnelles, en étant en rupture avec l'idéologie dominante, l'enseignement standardisé, la reproduction de contenu ; son organisation pédagogique se base sur la croyance que l'élève doit être en contact constant avec la culture et que l'apprentissage peut se faire en divers moments, pour cela, leurs professeurs possèdent une pratique pédagogique qui dépasse la salle de classe. Le projet politique et pédagogique est basé sur leurs traditions et leurs pratiques culturelles ; les normes de conduite sont les valeurs de son peuple, de l'homme qui a besoin de la terre pour vivre. Pendant l'enquête de terrain de type observation participante, nous avons vérifié que le rôle de l'école va bien au-delà de la salle de classe. L'école du Mouvement se configure dans une rupture de paradigme, ses caractéristiques sont contraires au panorama actuel, de type industriel, se voulant un lieu qui construit la conscience critique des sujets impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clé : Pratique pédagogique. Pratiques culturelles. Innovation pédagogique. Rupture de paradigme.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Vista aérea da escola.

Foto 2: Entrada para a comunidade Lagoa do Mineiro.

Foto 3: Lagoa do Mineiro. Caminho para escola.

Foto 4: Caminho para escola.

Foto 5: A escola por fora.

Foto 6: Sala da coordenação com o coordenador Joel.

Foto 7: Entrada da escola.

Foto 8: Vista da paisagem em frente à escola.

Foto 9: Corredores da escola.

Foto 10: Área interna da escola.

Foto 11: Quadra da escola.

Quadro 1: Observações da pesquisa.

Foto 12: Diretora Ivaniza.

Foto 13: Encontro com a diretoria do MST.

Foto 14: Conversa com a professora Aurilene.

Foto 15: Aula de Formação Cidadã com o professor Edme.

Foto 16: Ida para a escola no pau de arara.

Foto 17: Semana da Juventude.

Foto 18: Conversa com os alunos.

Foto 19: Entrada dos alunos na escola.

Foto 20: Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala.

Foto 21: Organização dos alunos para o desfile de 7 de setembro.

Foto 22: Início do desfile cívico.

Foto 23: Chegada do desfile na igreja de Almofala.

Foto 24: Alunos da escola Francisco Araújo Barros.

Foto 25: Apresentação do tema do desfile na igreja de Almofala.

Foto 26: Aula de Formação Cidadã do professor Edme.

Foto 27: Mandala, espaço destinado para atividades escolares.

Foto 28: Conversa com o coordenador Joel.

Foto 29: Conversa com a aluna Eliziane.

Foto 30: Almoço na escola.

LISTA DE SIGLAS

EJA Ensino de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FHC Fernando Henrique Cardoso

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

MIRAD Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento

MST Movimento Sem terra

PPP Projeto Político Pedagógico

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SUMÁRIO

EPÍGRAFE.....	i
AGRADECIMENTO.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
RESUMEN.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	xiii
LISTA DE ABREVIACÕES.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – O Movimento Sem Terra – Um ensino para todos.....	7
1.1 O movimento social: seu histórico.....	7
1.2. A educação rural.....	15
1.3. Pedagogia do campo.....	16
1.3.1 Escola do campo.....	18
1.3.2 A escola do MST.....	19
1.3.3 Os professores.....	22
Capítulo 2 – O paradigma atual.....	27
2.1. O cenário atual da educação.....	27
2.2. Organização e estrutura da escola brasileira.....	31
2.2.1 Resgate histórico.....	31
2.2.2 Escola brasileira.....	34
Capítulo 3 – Inovação Pedagógica.....	39
3.1. A escola e a necessidade de inovação pedagógica: seu conceito.....	39
3.2. Práticas Pedagógicas Inovadoras.....	52
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	
Capítulo 4 - Metodologia.....	61
4.1 Definição da Metodologia da Pesquisa.....	61
4.2 O campo da Pesquisa.....	63
4.2.1 Escolha dos métodos.....	67

Capítulo 5 - Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros.....	73
5.1 A escola por dentro.....	80
5.2 Os sujeitos da pesquisa.....	83
5.3 Questões e objetivos da pesquisa.....	84
Capítulo 6 – O estudo no campo (Achados da pesquisa).....	87
6.1 Importância da escola para a comunidade.....	88
6.2 Os sujeitos e a cultura local.....	92
6.3 Relação entre a comunidade escolar e as políticas educacionais.....	98
6.4 Inovação e Prática Pedagógica.....	101
Capítulo 7 - Conclusão.....	109
8. REFERÊNCIAS.....	115
9. APÊNDICES	
A Diário de campo.	
B Conversa com o Coordenador Pedagógico Joel	
C Conversa com a aluna Elisiane	
D Conversa com a professora Raimundinha	
E Canção	
10. ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Inovação Pedagógica, com o seguinte tema: A Educação como Experiência no Contexto do Movimento Sem Terra: uma investigação centrada na singularidade das práticas pedagógicas.

A escolha deste tema se justifica numa curiosidade pessoal e profissional, pois sou professora do Ensino Público Municipal de Fortaleza e nos últimos anos a instituição onde leciono perdeu alguns alunos para uma escola que está inserida em um Movimento Social. Os pais optaram por incluir seus filhos em um sistema onde não há organização escolar.

Esse modelo de ensino possui características e perspectivas bem distintas da organização onde estou inserida, mas essa diferença não ignora o que Delval (2007) acredita ser o importante que é o papel formador e transformador da escola. De fato, uma escola que esteja além do direito do aluno frequentar, mas que vise ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

Na minha prática docente, percebo que o modelo atual de ensino, com escolas determinadas, currículos estabelecidos, avaliações padronizadas, características da sociedade fabril, faz com que escolas percam um dos seus maiores objetivos: a autonomia. É necessário citar que autonomia aqui não é a independência de alguém para fazer suas atividades, mas a autonomia moral e intelectual, com pessoas capazes de se governarem, de analisarem os problemas da sociedade.

Essa autonomia moral e intelectual não se encaixa ao modelo fabril, ou seja, não rompe com o modelo vigente da sociedade, pois “a escola consegue hoje em dia, com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares.” (BOURDIEU, 2011, p.248)

Na minha concepção, a escola é fundamental para essa formação humana, não só em construções de projetos, mas com práticas pedagógicas que possibilitem o professor de acompanhar seus alunos, com um trabalho coerente, com práticas pedagógicas que proporcionem o pensamento crítico, em um ambiente que permita essas atividades. Assim, a autonomia discente dependerá da organização da escola e da sua prática pedagógica.

Esta necessidade somada ao cenário atual, onde o aluno transcreve para o caderno o que está no caderno do professor (DELVAL, 2007), sem refletir sobre sua condição de estudante, conduziu-me para pesquisar sobre a importância da prática pedagógica na construção de um aluno que seja capaz de criar suas próprias perguntas sem a reprodução das respostas já ensinadas.

Assim, nosso objetivo é compreender como se realizam e se fundamentam, enquanto experiência educacional, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de um assentamento do MST.

Durante a construção do projeto estive no local da pesquisa para fundamentar a escolha por essa temática e nos momentos de observação foi possível perceber alguns pontos fundamentais que se transformaram em categorias para a pesquisa empírica. Para desenvolver um estudo centrado na prática pedagógica é necessário relacionar o docente com a estrutura da escola e o modelo social.

Além disso, com as leituras realizadas para a construção do projeto e ao relacionar a teoria com a prática observada foi percebido que o professor da escola do MST possui um perfil diferente daquele que estou acostumada a encontrar nas escolas. Esse diferencial se dá precisamente pelo caráter social, cultural e mediador das situações de aprendizagem, utilizando o contexto para influenciar na sua ação docente.

Nesse sentido, ao perceber o professor como um profissional com princípios que não se relacionam ao modelo padrão se torna fundamental fazer uma leitura sobre a escola em um cenário global para poder centralizar na escola do MST e assim perceber as reais características da escola e do ensino.

Devido à pesquisa focar a prática pedagógica inovadora, busco autores que abordem categorias que estão relacionadas ao desenvolvimento dessa temática. Estudarei o conceito de paradigma para poder compreender o conceito de inovação, analisarei o contexto atual da educação, da escola e sua organização, fazendo um resgate histórico para assim tratar de uma experiência empírica que contribua para nossa pesquisa.

Nesse sentido é necessário visualizar que as escolas da sociedade fabril ainda não valorizam em sua prática uma socialização adequada entre aluno e conhecimento. Esse processo que era para ser riquíssimo de curiosidade, interesse, tem-se tornado uma obrigação para os alunos, isso é posto desde a formação do professor até a sua prática na escola.

Além disso, os alunos acreditam que a escola é insuficiente para o processo de aprendizagem, pois as tecnologias, a facilidade dos meios de comunicação fora das escolas atrai mais aos alunos, mas para Lapassade (1973, p.94) “a escola é um meio de comunicação onde se difundem certas mensagens”. Essas mensagens estão relacionadas ao modo de produção e por isso reproduz a sociedade de classes e assim a escola deixa de ser somente um meio de comunicação, podendo ser considerada como uma própria mensagem.

Essa escola ainda tem como função conservar as crenças dominantes da sociedade, sendo que a nossa sociedade passa por mudanças que afeta a organização escolar, que se reflete no aspecto social, pois sabemos que o modelo de sociedade influencia o modelo da escola.

Nessa relação, a sociedade fabril repassou para as escolas características relacionadas ao êxito social, conduzindo as escolhas dos indivíduos, com a preocupação na produtividade, rendimento e lucro, onde o modo de produção exige cada vez mais da sociedade. As relações sociais determinadas pelo modo de produção. (LAPASSADE, 1973)

Durante muito tempo, essa educação não trabalha a reflexão nem da realidade local e nem global, continua sem produzir indivíduos autônomos e mudar a educação não se restringe somente ao professor, é necessário que a escola e seus elementos, a comunidade, reflitam sobre o objetivo da educação escolar. Mesmo assim, detectar os problemas educacionais não significa que a solução já está construída.

É importante dividir essa responsabilidade com a comunidade, pois os sujeitos escolares deixaram de ver as mudanças como algo ameaçador, onde a sociedade não estará preparada para entender, com essa relação entre colegiado e comunidade, o professor passa a investigar a sua realidade, e essa pesquisa na educação proporcionará ao docente uma reflexão do que se deve promover aos seus alunos.

Essa reflexão na sociedade existe devido à crítica a realidade social, a qual está inserida no processo de democratização do conhecimento, incluindo os saberes populares, e a difusão de escolas em movimentos sociais, que na sua essência já estão em “confronto com o modelo ‘civilizatório’ de escola, imposto pela modernidade”. (RIBEIRO, 2010, p.27)

Contextualizando o cenário educacional e sabendo que nossa pesquisa considera a escola do MST, que é um Movimento Social, onde seus sujeitos agem para

transformar a sociedade e a escola é vista como uma ferramenta capaz de romper com o *status quo*, defino agora as categorias dentro da revisão literária. A pesquisa está dividida em três partes: o enquadramento teórico, o estudo empírico e a nossa conclusão. A primeira parte possui três capítulos, a segunda é composta pela fundamentação da metodologia e da pesquisa.

Escreveremos no primeiro capítulo sobre a educação do MST, antes de estudar essa esfera do movimento, é preciso conhecer o Movimento Sem Terra e compreender a relação dele com a sociedade, Morissawa (2001) explica o movimento a nível social e na educação Caldart (2000) e Arroyo (2009) tratam das características legais da educação do campo.

Para a prática do professor do MST, os autores de referência são Pistrak (2000), com a pedagogia socialista, Freire (2005, 2011) professor preocupado com o trabalho social e Arroyo (2003), que sugerem ruptura na visão isolada da escola do campo, sugerindo um professor transformador, percebendo o docente como pessoa que não possui só competências e capacidades, mas sim um profissional que reflita sobre sua prática.

O capítulo II aborda a realidade da educação, relacionando-a com o modo de produção, para essa construção Sacristán (1998, 2007), traz em suas obras reflexões sobre uma possível mudança no ensino, outro autor que coopera nessa categoria é Toffler (2001) que reflete sobre a realidade da educação relacionada ao modo de produção.

Em seguida, estudaremos a escola, sua organização e para essa fundamentação nos apoiaremos em Manacorda (2010) que resgata a organização da escola a nível histórico. Para situar o processo de educação no Brasil contamos com a leitura de Romanelli (2007), além de autores que colaboram para a discussão dessa temática.

Depois de entender o movimento e seus princípios educacionais, enfatizarei no capítulo III a prática pedagógica, após situar a escola e o seu contexto atual fica mais simples compreender o conceito de paradigma que é definido por Khun (2009). E com isso, poderei incluir o conceito de inovação, pois com esse estudo se percebe a importância da inovação no âmbito escolar, para isso farei a leitura de Fino (2003, 2008, 2011) e Huberman (1973), que trazem a diferença entre mudança e inovação.

Em seguida, no mesmo capítulo, estudarei as Práticas Pedagógicas Inovadoras, iniciarei com Cambi (1999) que facilita o entendimento das características da

construção das formas escolares. Fino (2001, 2004, 2011) acrescenta conceito de prática pedagógica inovadora na perspectiva da prática cultural. Sacristan (2007) colabora com a ideia de que a inovação pode gerar mudanças.

Piaget (2007, 2008) e Vygotsky (2007) desenvolvem a concepção construtivista da educação e Papert (2008) amplia esse conceito, com o aluno construindo o conhecimento a partir do seu interesse. Esses autores auxiliarão no entendimento das questões que norteiam a prática pedagógica.

Finalizada a parte teórica, dedico a segunda parte para a construção do capítulo IV que justifica a metodologia aplicada na pesquisa. Para essa justificativa também trago autores de referência que conceituam e orientam o processo de uma pesquisa empírica.

Decido realizar uma pesquisa empírica de natureza qualitativa do tipo etnográfica devido estar em uma interação humana, considerando a subjetividade e o comportamento humano, que favorece o diálogo entre os sujeitos. Adotou-se um estudo de caso, partindo da escola, em suas dependências e comunidade, na tentativa de aproximar o pesquisador ao objeto de estudo. As obras de Macedo (2004, 2006, 2009), Lapassade (2005), Ludke (1986), André (1995) e Fino (2003, 2008, 2011), Bogdan (1994), Sousa (2004), Yin (2010) contribuem para nossa escrita e para a escolha dos métodos, análise documental, entrevistas, observação participante.

No capítulo seguinte descreverei a escola com suas características estruturais e históricas, com sua organização e gestão. Apresentarei os sujeitos da pesquisa, esclarecendo os objetivos.

Início o capítulo VI justificando a construção das categorias de análise. Yin (2010) contribui conceituando o processo de triangulação, na sistematização dos dados recolhidos. Sendo uma construção constante, com a leitura e verificação das minhas notas e comentários. A partir disso perceber os pontos mais evidentes e confrontar com os autores de referência, não esquecendo os objetivos e o que norteia a pesquisa. Com a intenção de responder a inquietação inicial, se há ou não inovação na prática pedagógica na escola ou na comunidade.

No decorrer do capítulo trago quatro categorias que descrevo e acrescento com as minhas observações. Utilizo as ferramentas de recolha de dados e construo um diálogo entre os fatos e meus comentários. Com a preocupação de caracterizar os dados, respeitando o contexto, o local e os sujeitos observados. As categorias falam sobre a

importância da escola para a comunidade, a cultura local, relação dos sujeitos com a política educacional vigente e a prática pedagógica na perspectiva da inovação, com a preocupação de não excluir nenhum sujeito e nem confundir com trabalho docente.

CAPÍTULO 1

O Movimento Sem Terra - Uma educação para todos.

1.1. O Movimento Social: Seu Histórico

Durante dezenas de milhares de anos o homem viveu da caça e da pesca, explorando cada lugar que se instalava, com o passar do tempo, o homem desenvolveu-se, começando a plantar iniciando a agricultura, depois a criar alguns animais.

Com esse desenvolvimento o homem passa a crescer em comunidade, a plantação e a criação não era de um dono só, mas de todos. Com o crescimento da comunidade, o homem achou a necessidade de dividir as tarefas, sendo a primeira divisão do trabalho da sociedade.

A divisão do trabalho gerou mais produção, sobrando mercadoria, com isso o homem agora necessita trocar com outras comunidades, simbolizando o comércio, que com o passar do tempo o dinheiro vem a controlar as relações entre as comunidades.

Com a evolução da sociedade industrial, que foi caracterizada pelo aumento da produção, divisão do trabalho e especialização do homem, transformou a produção como principal fonte de riqueza, substituindo a terra e o trabalho artesanal. Com isso, o camponês vira mão-de-obra para o desenvolvimento do capitalismo.

Com a globalização a vida no meio rural se torna mais pobre, pois com a inserção de empresas e se relacionando com diversos países, o desemprego causa uma exclusão do trabalhador rural, que sem condições financeiras migra para a cidade e se insere no trabalho informal.

No Brasil, a luta pela terra vem desde o século XVI, no Brasil Colônia, onde a apropriação das terras pelos colonos portugueses gerou grandes conflitos, mas Portugal não tinha mão-de-obra para esse trabalho, a solução encontrada foi forçar os índios a trabalhar para os colonos. Em seguida, os escravos vindos da África, enricavam os senhores de engenho.

Durante o século XVIII, tivemos uma série de revoltas, mas uma chamou mais atenção, a Conjuração Baiana, que tinha como ideal a igualdade entre brancos e negros, esse pensamento ameaçava a hegemonia dos latifundiários, que reprimiu o movimento com a execução de seus líderes.

No século XIX, quando a revolta dos camponeses ganha força e ascensão na ocupação e desenvolvimento da terra, com a agricultura familiar, onde todos tinham direito a terra, essas sociedades criticavam o governo e seus impostos, criando mais adeptos na luta pela terra, criando a comunidade Arraial dos Canudos, no sertão da Bahia, que em 1897 foi atacada pelos militares, havendo um grande massacre.

No início do século XX, o governo é acusado por líderes do Movimento Camponês de entregar terras a estrangeiros, com isso declarando uma guerra contra coronéis e autoridades governamentais. A Guerra do Contestado em 1915, onde os seus manifestantes foram atacados e mortos pelas forças militares.

Mesmo assim, crescia a presença de posseiros, que cansados de serem usados para trabalhar na formação de pastos e em seguida serem expulsos pelos fazendeiros, se organizaram e passaram a exigir do governo a desapropriação de propriedades federais. Mas, isso não se concretiza e se inicia a luta pela reforma agrária.

No decorrer do século XX, esse tema passa a fazer parte da política nacional. Para o governo, a reforma agrária é vista como uma revolução socialista, e assim os principais líderes eram assassinados ou exilados. Com o crescimento da globalização, com a modernização tecnológica, o governo cede terras a empresas e indústrias em troca de investimento local, causando mais revolta aos camponeses.

Com a finalidade de controlar as expectativas dos posseiros, o governo em 1988, cria o critério de latifúndio improdutivo para se efetivar a desapropriação da propriedade, com isso o fazendeiro ganha mais tempo, podendo recorrer sempre até provar a utilidade da terra, dessa maneira o governo impede o avanço da reforma agrária.

Nesse cenário, a reforma agrária não significa mais somente a luta contra a concentração de terra, mas a sobrevivência do pequeno agricultor diante desse modelo que privilegia os grandes proprietários.

É importante contextualizar o Movimento, sua origem e suas conquistas, para compreender os aspectos sociais que promoveram o início do ensino dentro no movimento político e social, investigando sua existência, que pode ser compreendida previamente pela necessidade da reforma agrária, para acabar com o monopólio na posse da terra.

Na década 1970, a lavoura foi modernizada, as máquinas substituíram os trabalhadores rurais, e os agricultores que não migraram para as fronteiras agrícolas

dirigiram-se para as capitais. Anos depois, a indústria entrou em crise e gerou um grande número de desemprego, repelindo da cidade os trabalhadores.

No final da referida década, os sem-terra passaram a reivindicar um assentamento ao estado, mas não houve êxito e foi realizada a primeira ocupação, seguida de várias outras. No início da década de 1980, o governo ignorava sua responsabilidade sobre o homem que foi expulso do campo e da cidade, e sua ação concentrava-se em distribuir alimentos para aqueles que aceitavam aderir a outro projeto de colonização.

Porém, essa tentativa de desordenar os sem terra não obteve sucesso, e os assentamentos foram surgindo em vários estados simultaneamente, tornando-se cada vez mais procedente. Essa década foi muito importante para impulsionar o movimento, com encontros regionais e seminários. “Os agricultores presentes concluíram que o maior inimigo dos trabalhadores é o modelo de desenvolvimento econômico, porque vislumbra apenas os interesses dos latifúndios, grileiros e grandes empresários” (MORISSAWA, 2001, p. 136).

Esses eventos resultaram no 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, quando o movimento foi apenas uma ação nacional de agricultores sem terra na luta por terra e reforma agrária. Em 1985, no 1º Congresso Nacional, o movimento começou a se articular regionalmente. Nesse mesmo ano, foram feitas sugestões para o Plano Nacional de Reforma Agrária, entre elas pressão sobre os parlamentares, através do Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento (MIRAD), manifestações com o propósito de desapropriação dos latifúndios e execução dos planos regionais.

No ano de 1988, o MST não tinha ainda obtido êxito com a reforma agrária, por mais que o número de ocupações tivesse aumentado. Em 1989, foi realizado o 5º Encontro Nacional, no qual foi definido o lema do movimento: “Ocupar, resistir, produzir!”. O MST resolveu apoiar o candidato Lula para a presidência da República, pois suas propostas eram mais próximas da realidade agrária. Assim, o movimento se fortalecia.

Em 1990, foi realizado o 2º Congresso Nacional dos Sem-Terra, cujos objetivos eram difundir a luta pela reforma agrária, reivindicar do governo Collor a realização da reforma agrária e o fim da violência no campo e apresentar para a sociedade a importância da reforma agrária (MORISSAWA, 2001). Mas o que aconteceu foi o oposto, pois a política priorizava a propriedade privada e desejava a expulsão dos

pequenos agricultores do campo. Por isso, os assentados formavam cooperativas, a fim de organizar a produção e equipar com infra-estrutura os assentamentos, trabalhando por uma política voltada para a necessidade da reforma agrária.

No ano seguinte, o objetivo do movimento se consolidou e ele começou a unir esforços contra o governo. Nesse momento, o movimento não tinha mais como obstáculo somente os fazendeiros, mas também os comerciantes e os banqueiros. Mesmo com todas essas lutas, o movimento se fortalecia, aumentando o número de ocupações. Em 1993, a câmara dos deputados aprovou a Lei Agrária, que apresentava alguns avanços, “determinava o pagamento das benfeitorias desapropriadas à vista ou em dinheiro, estabelecia os critérios de utilização da terra que caracterizam uma propriedade produtiva, garantia que os sem-terra seriam assentados em suas regiões de moradia” (MORISSAWA, 2001, p. 148).

Em 1994, Lula se candidatou à presidência da República com a promessa de assentar 200 mil famílias por ano, mas os latifundiários apoiaram a eleição do candidato Fernando Henrique Cardoso (FHC), que não objetivava a reforma agrária. O ano de 1995 começou com o governo FHC que desapropriou famílias nas terras que não havia resistência.

O governo não auxiliou a vida dos assentados e desocupou áreas que não interessavam, pois em alguns terrenos nem trator podia ser usado. O governo, para cumprir a promessa de assentar 40 mil famílias, afirmava que desapropriaria cerca de um milhão de hectares espalhados pelo Brasil. Mas, de acordo com o INCRA, o número de assentados foi de 16 mil famílias. Nesse mesmo ano, houve o 3º Congresso Nacional dos Sem-Terra, e os participantes ocuparam Brasília. Seus objetivos eram “levar a reforma agrária para a opinião pública; apresentar as reivindicações ao governo federal; definir as prioridades de ação e ser um espaço de formação política massiva” (MORISSAWA, 2001, p. 151).

Na mesma ocasião, o presidente FHC promete

[...] manter a meta de assentar 40 mil famílias ainda em 1995, priorizando as acampadas, que eram 16 mil na época; enviar alimentos para os acampados pelo Programa Comunidade Solidária; liberar crédito para assentamentos (...) (MORISSAWA, 2001, p. 151).

Em 1996, o número de assentados era de 37. 573 e, mesmo assim, o governo prometeu chegar a 60 mil famílias até o final do ano. No final desse ano, o número era

de 53 mil famílias distribuídas nas regiões norte e centro-oeste. Mas, o MST denunciou a estatística do governo, pois mais de 10 mil famílias já faziam parte de assentamentos obtidos em anos anteriores.

As terras dos fazendeiros que tinham dívida com o Banco do Brasil foram negociadas com o INCRA e seriam suficientes para assentar cerca de 200 mil famílias. Mas, em 1999, o tesouro nacional assumiu a dívida e assim impedia que essas terras fossem destinadas aos posseiros.

Devido aos assentamentos novos, criados em 1995 e 1996, o movimento conquistou mais espaço na sociedade e muitas propostas de trabalho e de educação para os assentamentos.

O objetivo em 1997 era assentar 80 mil famílias, mas, de acordo com o MST, somente 16 mil foram assentadas. Nesse período, houve grandes ações do movimento, como alfabetização de 7 mil pessoas, inauguração da Escola Técnica Josué de Castro, no Rio Grande do Sul, e convênio com a Universidade de Brasília (MORISSAWA, 2001).

Assim, o movimento seguiu até o ano de 2000, com lutas e acusações pelo governo. Em 2000, foi realizado o 4º Congresso do MST, e a luta contra o latifundiário permaneceu. As decisões durante o Congresso reforçaram o movimento, resgatando suas atividades na sociedade.

Com dezesseis anos de luta, o movimento agrupava 350 mil famílias assentadas, cerca de 400 associações que trabalhavam nos assentamentos e cooperativas, gerando emprego e renda. Na educação, já tinha cerca de 1500 escolas públicas de ensino no campo, desde a modalidade infantil até o ensino de jovens e adultos. O movimento também contava com a participação de quatro universidades, que formavam professores para o assentamento.

Com essa leitura, exemplifico a luta do MST por terra, contextualizando o movimento e sua origem, repercussão política e dificuldades vivenciadas na luta pela reforma agrária e por pedagogia própria. Mas, durante essa caminhada, configurava-se uma luta além da terra, que também ultrapassa os limites de ocupações e assentamentos. Era prioridade do MST uma educação destinada à continuidade da luta, pois “exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social” (MORISSAWA, 2001, p. 239).

É necessário destacar que, quando acontece uma ocupação, o MST preocupa-se em garantir uma escola voltada para crianças, jovens e adultos. O local que acomoda os estudantes tem o nome de Itinerante, construído antes dos barracos de moradia. Nesse mesmo local, há encontros de militantes.

A escola do MST tinha de ser diferente: professores que fossem simpatizantes da luta pela reforma agrária; conteúdos incluindo a história do MST; livros contendo a experiência dos sem-terra; relação professor-aluno constituindo uma relação de companheiros (MORISSAWA, 2001, p. 239).

O MST tem como objetivo extinguir a imagem do agricultor analfabeto e formar cidadãos capazes de compreender o contexto social. A princípio, a escola do MST apenas se preocupava com o futuro das crianças, mas, diante das particularidades do movimento, percebia-se que os alunos tinham um caráter diferenciado, pois a moradia, a rotina do assentamento e a própria cultura exigiam uma escola diferenciada.

Em 1987, durante o 1º Encontro Nacional de Educação, foi formalizado o Setor Educacional de Educação do MST, para construir escolas públicas de 1ª a 4ª série e formar professores para os assentamentos. As discussões eram centradas nos objetivos e na metodologia na escola de um assentamento.

Com o passar dos anos, era mais nítida a preocupação do MST em consolidar uma escola de formação política para os seus alunos, diante da luta pela legalidade de escola pública nos assentamentos.

No ano de 1990, no Rio Grande do Sul, foi ofertado o primeiro curso de magistério destinado às escolas de assentamento. Por conseguinte, surgiram muitos avanços, e um deles foi o projeto Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que contou com a presença do educador Paulo Freire.

Em Belo Horizonte, no ano de 1994, foi criado o curso de Pedagogia para professores do assentamento, cujos objetivos eram

[...] capacitação do coletivo de educação do MST; discussão dos fundamentos teóricos da proposta de educação do Movimento; exercitar planejamento coletivo; atualizar questões conjunturais da educação em nível nacional; fortalecer o intercâmbio com as entidades que aprovam a proposta pedagógica do MST; produzir materiais didáticos para serem utilizados nas escolas dos assentamentos e acampamentos (MORISSAWA, 2001, p. 242).

Em Goiás, no ano de 1996, em cinco acampamentos foram inauguradas cinco escolas. Mesmo com essa conquista, ainda faltavam professores que desenvolvessem atividades pedagógicas propostas pelo MST. Paralelo a essa conquista, no Rio Grande do Sul foi aprovada a Escola Itinerante para as crianças acampadas no estado. Com isso, em 1997 foi realizado o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em que os participantes trocaram experiências pedagógicas.

A luta do MST pela educação conquistava cada vez mais espaço na sociedade, e o ministro da Reforma Agrária, Raul Jungmam, decidiu liberar recursos para desenvolver as práticas pedagógicas apresentadas durante o ENERA. Foi formado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 1998, aconteceu em Pernambuco o 1º Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos, com o objetivo de treinar os professores, tendo o PRONERA como base, mas o Ministério da Educação (MEC) não liberou verba para esse encontro. Esse ato se caracterizou como questão política.

Para o desenvolvimento da escola, o movimento contou muitas vezes com universidades ou instituições internacionais que acreditavam no movimento. Além dessas parcerias, o MST também fez parcerias com universidades que se dispuseram a formar os jovens dos assentamentos.

Atualmente, o PRONERA ainda desenvolve trabalhos voltados para a educação do campo, e seu objetivo é

[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (PRONERA, 2004, p. 15).

A ação do PRONERA tem como base o acesso à educação escolar, valorizando a alfabetização de jovens e adultos; a formação de professores para as escolas dos assentamentos; a gestão democrática; a interação; a transformação do campo; e o acesso ao avanço científico e tecnológico.

Como política pública, o PRONERA tem a responsabilidade de aplicar as políticas de educação destinadas às áreas de reforma agrária. Dessa maneira, ele executa as práticas da educação no campo.

Para a prática desses princípios, a escola deve ter acesso a ferramentas didático-pedagógicas de uma educação problematizadora, dialógica e participativa (PRONERA, 2004). A partir desses princípios, relembro que o MST tem como objetivo mudar a imagem do homem do campo, deixando de ser um analfabeto. O uso desses princípios, na sociedade atual, sugere que a educação no MST possui características de um ensino diferenciado, que deseja transformar a essência do homem, contribuindo não só com conteúdos formais, mas de forma livre a construir práticas que abordem política, cultura e emancipação humana.

A tarefa do MST não se resume a “produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida” (CALDART, 2000, p. 199).

Esta intenção torna o movimento também pedagógico, com dimensões próprias. Uma de suas dimensões está ligada aos novos sujeitos das reflexões pedagógicas, pois passa a ser considerado pela sociedade como produtora da própria teoria de educação, tornando-se sujeito pedagógico. A outra dimensão se refere à formação humana, com ações de caráter político, econômico e sociocultural. “Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retomar uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social que se insere” (CALDART, 2000, p. 200).

É nesse contexto que se justifica o estudo a cerca das práticas pedagógicas do MST, considerando a influência dos movimentos sociais. O processo pedagógico do MST baseia-se em vivência da luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história (CALDART, 2000). Mas é preciso ir além desses conceitos e, para compreender cada um deles, é preciso refletir a cerca deles.

O Movimento se constitui como matriz pedagógica das praticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas sim inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. [...] a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica [...] diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. [...] o MST resolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma

pedagogia já proposta, se tornando em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (CALDART, 2000, p. 208).

1.2. A Educação Rural

O artigo 205 da Constituição Federal garante a educação como direito para todos e sendo função do estado e da família. Além de ofertar a educação é preciso se comprometer com ações que proporcionem a permanência dos alunos na escola.

A pouca oferta de ensino e a grande evasão escolar são os problemas mais agravantes na área rural. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 orienta os municípios a aplicarem recursos para melhorar a realidade da educação, mas ainda não é suficiente para diminuir as desigualdades entre as escolas urbanas e rurais. Isso por que a população do campo sempre foi vista como um povo atrasado, arcaico.

O ensino ofertado pelas grandes cidades é privilegiado, enquanto que na área rural até a localização geográfica da escola é de difícil acesso. As famílias da zona rural consideram a presença da escola como fator determinante para as suas moradias. O trabalhador do campo muitas vezes só aceita trabalho com a garantia de ensino para seus filhos.

Além dessa dificuldade, a realidade é mais complexa, pois os docentes são em número reduzido, ocasionando que muitas aulas sejam ministradas por profissionais leigos na ação pedagógica e por isso muitas salas de aula são multisseriadas. Atualmente, existe uma preocupação nacional em atender bem os alunos do campo, tanto para evitar o êxodo rural, como também fixar o homem com qualidade de vida, incentivando o conhecimento que valorize a produção local a partir da realidade do campo.

O acesso, permanência e o trabalho dos pais que logo queriam seus filhos no mesmo trabalho, achando que o ensino na escola já tinha sido suficiente, tornaram a educação na zona rural um desafio. Para Silva (2003, p.78) “O desafio colocava-se na busca qualitativa do ensino, especialmente nas escolas rurais onde as classes são multisseriadas predominavam. Três pontos básicos norteiam o trabalho: modernização, democratização e qualidade de ensino.” O objetivo atual é oferecer aos alunos uma formação que valorize a realidade no meio rural e formar homens e mulheres em condição de exercerem a cidadania.

1.3 Pedagogia do Campo

Nos últimos anos, surgiram projetos sociais construídos pelos trabalhadores do campo, com questionamentos sobre a educação do campo, denunciando o esquecimento que essa população vivenciou ao longo da história nacional, sabendo que a “escola reflete a sociedade em que está inserida”. (MACHADO 2008, p.36)

O que proporcionou a inclusão desse questionamento ao cenário atual foi devido a movimentos como o MST (Movimento Sem Terra) que vinculou para todo o Brasil as necessidades e a realidade dos trabalhadores do campo, enfatizando que durante anos a população do campo teve seus direitos negados.

No nível educacional o movimento pela pedagogia do campo apresentou que na zona rural há problemas crônicos, como o analfabetismo, crianças e jovens fora da escola, alunos fora da faixa etária, grande índice de repetência e reprovação. E, além disso, problemas com o trabalho docente, desde titulação, carreira e salário dos professores.

Os movimentos sociais do campo mostram a importância para o desenvolvimento, sendo também um espaço de democracia, tratando seus sujeitos como protagonistas da própria história. Ao tratar de aspectos sociais, culturais, políticos e éticos, também se está tratando da educação.

A educação no campo tem que possibilitar ao seu povo um ensino que o prepare para ser sujeito da construção da sua sociedade. Em defesa desse projeto popular, os movimentos sociais pressionam o Governo e os Estados para assumirem suas responsabilidades com a população do campo, incluindo a educação como direito para todos.

Neste sentido alguns movimentos intelectuais se organizaram a fim de refletir sobre um projeto de desenvolvimento da educação do campo. Em 1994 foi realizado o 1º Encontro de Educação dos Assentamentos, isso relacionando o Movimento sem Terra com a educação de maneira positiva, pois se acredita que

[...] a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social. Mas ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo. (ARROYO, 2009, p. 69)

Assim, o Movimento Social no campo é educativo, educando novos homens e mulheres a partir de práticas educativas diferenciadas, não com uma visão simplista, mas acrescentada com a luta pelos direitos, isso porque a luta rompe com o sistema atual que pouco exige do homem da cidade e do campo. “O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular a educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.” (ARROYO, 2009, p. 72).

Em 1998 aconteceu a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Essa discussão contemplou questionamentos a cerca da educação que é ofertada no meio rural e como garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Para Arroyo (2009, p. 27) o propósito da educação do campo deve estar “[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.”

Um ensino que trate da problemática do campo, que considere sua realidade, com uma política agrícola. Uma escola que não precisa ser agrícola, mas vinculada a sua cultura, respeitando o trabalho na terra.

Por isso, “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura pelo povo trabalhador do campo.” (ARROYO, 2009, p.27)

Quando se fala da identidade do povo do campo se relaciona com a história das lutas de resistência aos valores capitalistas, contrapondo-se ao modelo fabril, pois essa luta além de ser ao modelo econômico também era com os valores, destino, auto-estima, a sua identidade diante do mundo.

O povo do campo durante muitos anos foi expulso do seu trabalho devido a uma modernização que só favoreceu aos grandes fazendeiros, concentrando a propriedade privada. O problema se agravou com a ausência de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento com qualidade para as pessoas do campo.

Assim, os movimentos sociais têm nas escolas a possibilidade de trabalhos com questões que englobem o caráter social, uma educação que esteja combinada com a luta pela reforma agrária, pois o ensino no campo sozinho não irá impedir o êxodo rural e também não conseguirá transformações sociais. A escola precisa de um movimento

social e vice-versa, havendo articulação entre as concepções e práticas pedagógicas (MACHADO 2008).

1.3.1 Escola do Campo

A escola que ainda predomina na sociedade atual não permite ações com questionamentos de emancipação humana, assim é necessário refletir sobre como será a prática pedagógica para acompanhar esse novo sujeito social e não uma escola isolada na área rural. O isolamento de profissionais e de escolas os torna mais vulneráveis para as instituições administrativas, “[...] a integração de escolas não se pode inspirar em motivos meramente técnicos, mas políticos. O que implica fortalecer os profissionais de ensino antes de mais nada como categoria profissional.” (ARROYO, 2003, p.43) Essa integração permitirá novas condições de trabalho para todos envolvidos na educação do campo, assim dando condições para tornar viável a instrução do povo.

É necessário considerar a história de cada aluno, com suas experiências e diferenças, tratando o educando na sua diversidade. É preciso recuperar o humanismo pedagógico que se perdeu na burocratização da escola pelas políticas públicas educativas. (ARROYO, 2009), com uma pedagogia que seja oposta a repetição e que vise à produção, transformando os alunos em produtores do saber.

Para o movimento social a escola não é o único lugar que educa, mas nas famílias, no cotidiano, nas lutas. Para o movimento social a escola do campo não deve se restringir a copiar os objetivos, metodologias existentes na escola da área urbana. A questão é como vincular a rotina da escola com a dinâmica cultural existente.

E não somente fazer adaptações insuficientes para a especificidade do campo, como alterar o calendário letivo ou flexibilizar o conteúdo. Arroyo (2009, p.81) acredita que:

[...] a escola tem que se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento. [...] A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído [...] nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social.”

Dessa maneira, a escola tem que ser um local rico em conhecimento e cultura, com uma opinião real do campo, com todo o povo sujeito dos seus direitos, preparado para a sua emancipação. Uma escola com saberes vinculados a cultura do campo. A

estrutura não deve ser rígida, apenas em sala de aula, seletiva e excludente. Com essa reflexão, torna-se pertinente compreender que é preciso recriar as estruturas escolares.

1.3.2 A escola do MST

Os Sem Terra do MST além de lutarem pela reforma agrária também iniciaram lutas por escolas, pois os sujeitos do MST não têm na escola tradicional um local que dê sentido a sua luta e aos seus direitos. Assim, a escola do MST é uma escola do campo que se organiza para lutar pela reforma agrária, reconhecendo que existam práticas pedagógicas dentro e fora dela.

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (ARROYO, 2009, p. 95)

Essa Pedagogia em Movimento tem sentido no processo de transformação, pois ao transformar o outro, o sujeito também está se transformando. Essa transformação é uma construção que se relaciona com a luta social, possui uma organização coletiva, valorização a terra, considera que pelo trabalho o aluno produz conhecimento, também através das práticas valoriza a cultura, a importância das escolas e sua própria história como ferramenta fundamental para se produzir a identidade de um homem.

No MST, a pedagogia do movimento se relaciona com fatores que não precisam estar necessariamente dentro da escola. O ambiente educativo é o processo intencional de organização e reorganização das relações sociais que constituem o jeito de ser mais humano de seus sujeitos, assim nasce esse movimento que considera o que acontece fora da escola, nas práticas e lutas sociais que são retratadas na escola. (ARROYO, 2009)

Para os Sem Terra a escola é para que seus filhos aprendam o que eles tiveram de aprender às vezes fora dela, como a consciência de seus direitos e a vontade de se organizarem e lutarem por uma vida com qualidade.

É possível que a escola auxilie na reflexão das vivências de cada educando, transformando em aprendizado, por isso, a escola é tão valorizada, por ser capaz de ajudar a construção de uma sociedade mais humana e justa, considerando os valores e as raízes de cada um. “Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de

seus educandos, toda vez que se desvincula dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.” (ARROYO, 2009, p.117)

A luta por essa escola não é uma luta sem fundamento, para os Sem Terra não como lutar por terras se não houver perspectivas para o povo. Essa escola implementa na população um desenvolvimento ligado a um projeto de educação destinado a todos os povos do campo. Uma característica da escola de um movimento social é que sua prática não se determina como algo acabado, sem se relacionar com outros autores, com outros sujeitos sociais.

Arroyo (2009, p. 109) nos traz que:

A leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico somente é possível no diálogo com outros sujeitos da práxis educativa. A própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo, é fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade. Estamos referindo aqui a uma identidade que se produz em perspectiva, ou seja, na relação com outros sujeitos sociais e com o movimento da história.

Assim, não há como uma prática sozinha que seja capaz de trabalhar a formação humana. É o movimento de práticas que constrói a pedagogia do MST. Neste sentido, essa escola não deve ser conceituada como um tipo diferente, mas sua função deve ser ampliada, não só com conteúdos, mas com o processo de humanização. “Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento.” (ARROYO, 2009, p. 126)

Como vimos o Movimento Sem Terra deixou de ser somente um movimento agrário, mas adquiriu preocupações sociais difundindo para as comunidades práticas reflexivas. Para compreender a prática pedagógica da escola de um movimento social, é preciso fundamentar os princípios e as diretrizes da pedagogia dessa teoria que fundamenta o trabalho docente da escola do Movimento Sem Terra.

Nesse sentido, a escola/educação do movimento possui ideias políticas e pedagógicas, caracterizando-se com uma pedagogia socialista, que Pistrak (2000, p.8) assim define “[...] uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social”.

Na pedagogia adotada pelo movimento um dos diferenciais é a adoção de complexos temáticos, os temas geradores que propõem uma ruptura com a pedagogia

centrada nos conteúdos. Para Freire (2005), os temas geradores é a forma de expressar o mundo, na maneira como se realiza e o que está envolvido nele, ou seja, o tema não está no homem isolado, mas sim na relação homem e mundo.

A escola do MST age na esfera social, com uma educação que aborde ideologia política, incentivo a autonomia e a criatividade, pois para poder rever suas práticas é necessário que os professores tenham a criatividade e estejam dispostos a refletirem com ideais revolucionários. Pistrak (2000, p.24)

[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

Para essa prática social o professor tem que assumir valores sociais, uma preocupação com um regime social onde não exista mais uma sociedade dividida em classes. O docente precisa favorecer a compreensão da sociedade para seus alunos, trabalhando a realidade atual, seus fenômenos e suas relações, promovendo para os discentes a natureza dos fenômenos o papel de cada classe explorada e proporcionando conhecimentos para que cada aluno possa iniciar sua própria luta. O professor transformando conteúdos em concepções ativas.

É com esse pensamento que a escola e o professor tentam mudar a influência da concepção industrial dentro da escola, pois é a escola que prepara o indivíduo, a questão agora é preparar o homem para compreender e participar ativamente da construção da sua formação. A base dessa educação é o trabalho a partir do aspecto social, considerando a realidade atual. Para Pistrak não se pode separar a escola do trabalho, pois assim é possível estudar a realidade, que é a referência da produção do conhecimento e a partir dessa relação ativa é possível transformá-la.

Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. [...] Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, [...] mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. [...] na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho. (PISTRAK, 2000, p. 50)

O Movimento considera a construção do conhecimento um ensino social, dando ênfase ao estudo, trabalho e as práticas culturais, incluindo também a concepção política. Para a escola é necessário integrar seus alunos em atividades práticas culturais, pois a escola é percebida como um centro cultural.

Com este autor, Pistrak (2000), percebemos sua influência no princípio do trabalho como meio educativo para o Movimento, na formação dos processos culturais e na manutenção das lutas sociais, sendo um dos princípios pedagógicos, a educação para o trabalho.

1.3.3 Os Professores

Os educadores de uma escola vinculados a um movimento social, com objetivos de humanizar seus sujeitos, em um local que valoriza a política, cultura, economia e educação não podem ser profissionais isolados que não trabalhe as dimensões do ser humano, esse profissional desempenha um importante papel social na sua comunidade.

Esse professor é um sujeito que sabe que para alterar a realidade precisa passar para os alunos que as mudanças são realizadas por sujeitos que sabem da sua importância na sua comunidade. Esse compromisso com a comunidade existe por que o docente se vê comprometido consigo mesmo, “não sendo passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade.” (FREIRE, 2011, p.25)

A necessidade do conhecimento da realidade se torna fundamental na prática no professor, por isso a pesquisa na ação docente deve servir para ampliar o conhecimento e substituir a visão ingênua por uma visão crítica. Freire (2011) traz que o compromisso desse profissional não pode ser de caráter técnico que se esquece do homem ou se o minimiza, mas sim um compromisso com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação.

È necessário professores comprometidos com ideais humanistas, com práticas pedagógicas que demonstrem a compreensão dos docentes, sendo traduzidos na rotina escolar. O educador reconhece a escola como lugar de formação humana dentro do movimento e trata seus educandos como sujeitos. Todos os professores direcionados para o mesmo processo, “[...] transformar a mentalidade das populações carentes para um completo ajustamento ao meio.” (ARROYO, 2003, p.37)

A escola do MST cultiva valores humanistas que rompem com a sociedade capitalista, uma pedagogia preocupada com a formação humana. Seus docentes são sujeitos que refletem constantemente sobre suas práticas no processo de formação de um Sem Terra.

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio...e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isso é vital em nossa escola que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos. (ARROYO, 2009, p.106)

Ser um educador do MST significa que trabalha no coletivo, sua ação não é individual, desde sua organização até sua prática com os educandos, sabendo que ser coletivo não é somente com o grupo de professores, mas os assentados, funcionários e também pessoas voluntárias na luta social.

O trabalho coletivo é visto como uma autoformação para os professores, que possibilita uma reflexão sobre suas práticas. Dentro do MST existe um setor responsável pelo acompanhamento da educação e por organizar encontros regionais e nacionais com todos os professores do movimento, nesse momento os docentes têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre atividades pedagógicas diversas.

Consideraremos que o professor não deixe de ter uma visão crítica e política da escola. Com esse comportamento, o docente não desiste da transformação, praticada após leitura histórica e dialética da educação e das relações sociais que aponte caminhos para superação dos limites impostos pelo atual modelo.

Diante do cenário atual, no qual a escola do modelo fabril não mais satisfaz a sociedade temos um perfil de professor que precisa ser fundamentado no contexto real para assim tentar rejeitar as propostas de ensino previamente fabricadas, buscando maior coerência entre a teoria e a prática.

Vimos que a informação e o conhecimento não são mais exclusivos do professor e da escola, quando o docente assume que no seu trabalho também será pesquisador, o mesmo desenvolve capacidade de ir além dos livros. O docente também fazendo dessa interpretação uma ferramenta capaz de formar em seus alunos futuros pesquisadores.

Essa postura do professor proporciona durante sua ação uma maior aproximação com a atividade humana dos seus alunos, sabendo que esse acompanhamento precisa ser crítico e reflexivo para compreender a realidade do aluno e assim ofertar uma transformação social. Além disso, o professor pesquisador também pesquisa seu trabalho e as teorias que fundamentam suas ações. Nessa abordagem, o docente vê sua prática como oportunidade para a sua autonomia, ou seja, de orientar sua própria prática.

Para isso, o professor precisa ver o aluno com subjetividade, utilizando da observação, sendo interacionista, pois “os interacionistas acreditam que o sentido não é imposto pela cultura, pela sociedade, mas construído pelos atores.” (LAPASSADE, 2005, p. 24)

Com essa citação é possível interpretar o trabalho do professor como uma ferramenta capaz de romper com preconceitos, pois o mestre pode utilizar dessa postura para formar novos sujeitos, excluindo a ideia de que a sociedade que determina a função social de cada um. O professor proporcionando condições para que seus alunos aprendam, inclusive a analisar o mundo, formando suas próprias opiniões.

Na educação do campo, a escola busca um novo indivíduo, pois o homem do campo não é mais o mesmo. A escola “defende uma agricultura para um mundo rural enfacetado e a construção e a reafirmação de um novo sujeito: aquele que, empoderado, possa sustentar na prática e em suas ações outro tipo de trabalho e de vida naquele espaço.” (BELTRAME 2011, p.60)

Por ser uma prática diferenciada, isso requer do professor uma concepção filosófica em que ele se baseie para aplicar medidas qualitativas e assim compreender a realidade do aluno e da maneira que ele é constituído.

A escola conhece a organização e valoriza o modo de vida do seu aluno. Essa postura do professor mostra que a concepção adotada pelo professor pesquisador é a fenomenológica. Essa mudança caracteriza uma ruptura de paradigma na formação e prática do professor.

Para a possibilidade de inovação pedagógica é necessário incentivar a investigação, e o professor faz a mediação do seu trabalho com o contexto, sendo o conhecimento do campo, com os aspectos culturais e sociais que tornam o docente também pesquisador, pois para incorporar as manifestações culturais o professor precisa conhecer os contextos da comunidade.

A utilização da pesquisa como recurso metodológico, significa que a prática etnográfica encontra-se no interior das práticas pedagógicas, sendo uma endoetnografia, “[...] uma prática metodológica motivante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos formativos, muitas vezes ofuscados pelo desenvolvimento de uma cultura latente, não revelada, nem por isso menos importante.” (MACEDO, 2006, p.154)

A prática endoetnográfica permite que o professor e o aluno compreendam as relações sociais e as possibilidades de mudança, por pensarem e discutirem coletivamente, nesse sentido o conhecimento é um processo também coletivo. E para o professor, a etnografia insere a cultura popular na sua prática pedagógica, tornando-se também social.

[...] o educador empenhado em contextualizar os seus procedimentos de ensino usufrui das circunstâncias socioculturais do seu grupo de trabalho para estabelecer condições de conversação entre saberes sociais e saberes pedagógicos, buscando aproximar as experiências de sala de aula das experiências vividas em comunidade por seus educandos. (MACEDO, 2009, p. 158)

Conforme essa relação, o educador também aprende com o aluno, e quando o docente consegue apreender a cultura do outro, se torna possível um aprendizado coletivo, e a reflexão do entre os dois sujeitos e com o mundo, compreendendo o contexto e rompendo com a visão única do mundo.

Assim, a inovação em nível de instituição sugere uma autonomia e criatividade por parte da escola e do professor, mas quando tratamos da prática pedagógica inovadora temos a noção de que o professor está sempre recomeçando e os alunos passam a ser ensinados a produzir saberes, sem dissociar o trabalho do professor e do aluno. “(...) as práticas dos professores podem ser influenciadas pelos alunos, e estas podem transformar-se num apoio para a implantação e desenvolvimento de determinadas inovações.” (CANÁRIO, 2005, p.151)

CAPÍTULO 2

O Paradigma Atual.

2.1 O Cenário Atual da Educação.

Quando se estuda a educação o que nos vem á mente é a ação de ensinar, mas se nos questionarmos como a escola se relaciona diante do desenvolvimento, descobriremos que é necessário refletir sobre as questões que envolvem a educação. Nesse sentido, Mendonça (2009, p.112) fala que “a educação era indispensável ao desenvolvimento e pressupõe-se que a escola seria capaz de democratizar a sociedade no sentido de criar uma maior igualdade social.”

A partir dessa reflexão precisamos inserir a escola no modo de produção vigente, o capitalismo, que traz consigo a globalização que integra as pessoas na esfera política, cultural, econômica e social. Dentro da sociedade, o impacto da globalização é imediato nas pessoas.

O capitalismo faz parte da sociedade moderna, que se baseia na concepção do iluminismo, com base na produtividade racional, gerando uma competição entre os sujeitos. Essa característica conduziu a sociedade e a educação com escolas burocráticas que repassam a hierarquia como rotina escolar.

Essa competição desvela-se na sociedade moderna através das desigualdades sociais, exclusão social e nos problemas ambientais, com isso os sujeitos passaram a questionar essas mudanças, havendo muito desencantamento e, assim, a concepção da sociedade muda para uma nova sociedade, onde o sujeito é reflexivo e o conhecimento é construído, ou seja, a sociedade pós-moderna. Por isso os hábitos escolares são provenientes de uma sociedade racional e segmentada.

A sociedade moderna encontra-se passando por mudanças que a fragmentam cada vez mais, isso inclui, por exemplo, a cultura de classes, sexualidade e também a tecnologia avançada. Nesta última, o sujeito é visto como um ser centrado e individualista, que com as mudanças sociais precisa alterar seu perfil, tornando-se um ser interativo e flexível para o acompanhamento e adaptação a sociedade contemporânea (pós-modernidade).

O modelo fabril presente na sociedade moderna e esse pensamento filosófico entram em crise devido os questionamentos que são feitos sobre sua própria prática, um

modelo centrado na produção de bens materiais para um sistema pautado no conhecimento e informação (FERNANDES, 2000).

Esse novo indivíduo para esta nova era precisa ser formado e construir seus pilares, para isso a escola precisa acompanhar as mudanças. A escola centrada nos princípios fabris não forma os indivíduos para essa nova sociedade, onde os alunos adquirem hábitos para sua vida futura, em uma escola fechada que se estuda para passar nas avaliações e não para conhecer o mundo.

Devido às mudanças na sociedade, a escola passa a ser fundamental na manutenção cultural local e nacional, pois a identidade cultural sofre alterações na sua representação, pois a globalização facilita a homogeneização cultural. Como assinala Hall:

A medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74)

E toda essa mudança na sociedade não significa necessariamente mudança na prática escolar, por isso, a escola muitas vezes não está para o aluno atual, pois ainda tem em sua construção princípios que não correspondem as reais necessidades dos estudantes.

O estudante de hoje não acha a escola um lugar atrativo e o professor deixa de ser visto como o único responsável pelo conhecimento e normas e passa a ser um profissional capaz “de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos de ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino.” (FERNANDES, 200, p. 44)

Com isso, essa mudança cultural altera o paradigma atual da sociedade e trazendo mudanças que interfiram diretamente na construção da sociedade, a própria globalização muda à sociedade moderna, encaminhando-a para uma pós-modernidade, sendo o principal responsável pelas mudanças na sociedade.

E essa transformação a escola acompanha, pois é ela que precisa se adequar, imposta a sociedade e responder as prioridades. A escola tem a responsabilidade de manter a cultura dominante ou de se relacionar com culturas externas, e nessa reflexão encontrar inovação pedagógica. Por mais que historicamente a negação do saber sempre

interessou à classe dominante que desejava que saísse da escola um operário submisso às explorações e aos interesses do Estado.

Mas não é tão simples essa transição na sociedade, é mais fácil para alguns sujeitos dar continuidade a prática antiga do que aceitar mudanças necessárias e inovadoras.

Por essa razão, decidimos investigar as práticas pedagógicas da escola do Movimento Sem Terra. A ideia é conhecer como se realizam as práticas pedagógicas de um movimento social que não reproduz o modelo fabril, o modelo da sociedade moderna.

Esse ensino vem se tornando uma necessidade social com a intenção de mudar o paradigma atual da educação, no âmbito da reprodução social e cultural, pois o ensino formal está suprimindo a necessidade da sociedade industrial: era de dentro da escola que sairiam homens pré-adaptados à rotina da fábrica.

No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias e dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole. (SACRISTÁN, 1998, p. 14).

Nesse contexto, nota-se a influência da sociedade industrial na construção da educação. A função da escola era formar pessoas que obedecessem às instruções, e às ordens dos superiores, desde a pontualidade até os requisitos cognitivos (FINO, 2003)

A escola tem a função de preparar o aluno para o mercado, “desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho.” (SACRISTÁN, 1998, p. 14)

A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial. Os aspectos mais criticados da educação hoje – a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor – são precisamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação a seu tempo e a seu lugar. (TOFFLER, 2001, p.322)

Dessa maneira, a escola passa a ser responsável pela manutenção da ideologia dominante, por isso a escola não considera as necessidades das crianças e dos adolescentes. A falta de valorização pessoal do aluno e o modelo escolar deixam uma relação de submissão entre professores e alunos, pois não se valoriza os questionamentos do aprendiz, mas sim a reprodução de respostas já ensinadas, ignorando a experiência de cada indivíduo.

Por mais forte que seja a manutenção do *status quo*, a escola também possui a função educativa. Essa função proporciona uma reflexão no sentido de compreender as causas e conseqüências no processo de reprodução da sociedade.

Sendo que, essa função educativa ainda não é suficiente para impedir a seleção que existe dentro da escola. No cenário atual, a escola precisa diminuir as desigualdades entre os indivíduos e prepará-los para os conflitos externos, assim alterando o modo como concebe a educação. Para Farias (2006, p.38) a escola precisa ser vista como “o local de formação, como um espaço físico despersonalizado e tutelado pelo Estado à escola como organização dinâmica, portadora de significado e vida própria.”

A ferramenta que a escola possui para o cumprimento da função educativa, são as práticas pedagógicas, considerando o currículo escolar, que orientará o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

A escola adquiriu outras funções, e não acompanha com a mesma intensidade o avanço da sociedade, gerando uma crise no paradigma fabril. O conhecimento e a informação facilitam a ruptura da sociedade fabril, e, enquanto isso, a escola deixou de ser a única responsável pela informação, à sala de aula não é mais um lugar de imposição cultural, mas um lugar de várias concepções da realidade. A compreensão desse espaço proporcionará trocas educativas. Assim, a cultura escolar será desenvolvida considerando também as experiências extra-escolares.

[...] a escola deve se preocupar em construir pontes entre a cultura acadêmica tradicional, a cultura dos alunos/as e a cultura que se está criando na comunidade social atual. Por isso, o currículo deve ser um meio de vida e de ação, de modo que os indivíduos construam e reconstruam o significado de suas experiências. (SACRISTÁN, 1998, p. 92)

Essas atividades escolares ainda não são tão praticadas, pois é para alguns muito difícil articular a cultura do aluno com os conteúdos acadêmicos. Essa dicotomia entre a

teoria (conteúdos) e a prática do aluno (cultura) dificulta o desenvolvimento da ação educativa.

A relação entre uma ruptura paradigmática na educação e a sociedade sugere uma escola que caminha na mesma organização de trabalho, e não um ensino atrasado, que mantém o *status quo* por não conseguir colaborar com uma educação social e política. É necessário romper na escola para assim alcançar a sociedade.

Para mudar o sentido da escola, é preciso refletir sobre a prática pedagógica, na visão de renovar as condições de ensino, substituindo a imagem do professor – técnico e para isso, termos um docente que reflete sobre sua prática.

E não um profissional que possui em sua ação a visão das camadas dirigentes, uma prática elitista, por isso é preciso rever muitos conceitos que estão mineralizados por práticas da escola de uma sociedade classista.

Essa necessidade de mudança implica inovação para a sociedade, ao tratarmos de mudança no cenário educacional, estamos nos referindo à quebra de paradigma, pois a partir da ruptura de paradigma é possível se concretizar uma mudança significativa. De acordo com Toffler (2001, p.155):

O que ocorre hoje não é uma crise do capitalismo, mas da própria sociedade industrial, independente de sua forma política. Estamos vivenciando simultaneamente uma revolução jovem, uma revolução sexual, uma revolução racial, uma revolução colonial, uma revolução econômica e a mais rápida e profunda revolução tecnológica da história.

Considerando essa crise, percebemos a importância da educação para rever conceitos e valores e além disso, partindo de dentro da escola uma mudança de cenário para que se trabalhe uma sociedade diferenciada, assim a educação, política e cultura devem permanecer integradas para criar possibilidades de soluções para as adversidades da sociedade. O futuro da sociedade depende da educação, para isso a escola deve buscar novos métodos, olhando para o futuro.

2.2 Organização e Estrutura da Escola

2.2.1 Resgate Histórico

A história da escola passou por muitos fatores sociais, políticos e econômicos que contribuíram para a determinação da estrutura e do ensino. Canário (2005) descreve

que a escola de hoje não é mais a mesma do início do século, a escola sofreu mutações que engendraram as contradições e os paradoxos em que hoje se move.

“A escola define-se, historicamente, como um lugar destinado a dar e receber instrução, em que a ação exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento.” (CANÁRIO 2005, p.72). Por isso, estudaremos a escola considerando seu histórico e assim compreender as mudanças que ocorreram, mas que permitiram a continuidade da prática educativa de transmissão da aprendizagem.

Sabemos que historicamente, Egito Antigo, não existia um espaço físico destinado para o ensino, no início da sociedade, o ensino era voltado para o comportamento do sujeito e o seu respeito ao poder e aos adultos, sendo muito importante a assimilação da tradição.

Era o filho que acompanhava o pai nos trabalhos do campo, o aprendiz de determinado ofício junto do artesão, o aspirante a clérigo junto do mestre medieval... A aprendizagem era diversa. (SOUSA, 2004, p.138)

No Médio Império, surge um “local isolado onde as crianças não imitavam diretamente os adultos que trabalhavam, mas aprendem a imitá-los, este é o lugar que chamamos escola.” (MANACORDA, 2010, p.39)

Mas, nessa escola já existe uma divisão, pois os jovens oriundos da classe dominante tinham formação literária exclusiva, e os jovens vindos de classes subalternas tinham como aprendizado a inculturação dos costumes e a subordinação. Mesmo com a presença da escola, o pai na família tem um importante papel, pois a criança inicia sua educação na família, depois na escola com a instrução pública.

Com o avanço da sociedade, o que predomina agora, Alta Idade Média, é a escola cristã que se assinala para “todos devem ser, ser não cultos, pelos menos aculturados” (MANACORDA, 2010, p. 145). Assim, os pais encaminham seus filhos para a escola para terem acesso a essa instrução, sendo que esse ensino não cria uma nova condição social, por mais que a escola esteja aberta a todos, isso por que é necessário que a sociedade evite erros e seja punida quando necessário.

Com essa abertura, aos poucos o objetivo passa a ser a teologia e paralelo surge as primeiras universidades e uma sociedade urbana. Isso traz consigo uma mudança na sociedade, que fica mais desenvolvida, considerando agora o modo de produção, ofícios manuais ou intelectuais, e para isso exige mais formação para a sociedade burguesa.

E nessa nova escola o pai deseja que seu filho aprenda uma profissão e aos poucos a igreja vai perdendo espaço para o Estado. Desenvolvendo-se na concepção humanista, que nesse momento da história pode ser considerada como uma ruptura de paradigma, pois nos ideais humanistas, as universidades “gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola” (MANACORDA, 2010, p.216)

Assim, esse modelo de ensino retira das universidades a condição de centro cultural e surgem as novas academias que preocupam-se em ler diretamente os textos. Mesmo assim, ainda existe a fragmentação do ensino, pois o século XV é marcado por uma escola dividida, por mais que o Humanismo se expanda, este que visa uma pedagogia humana, também se altera o modo de produção.

A escola nesse período passa por grandes contradições, isso devido a necessidade da instrução útil, simbolizando a Reforma, com uma escola que permita a continuação dos estudos e dos trabalhos, do outro lado a igreja com a Contrarreforma, que rejeita os ideais do humanismo.

Esse cenário antecede a sociedade industrial, ou seja, pré-industrial, que marca o século XVIII, agora a escola é marcada não somente pela inculturação religiosa, mas as profissões dessa sociedade, ficando mais clara a divisão da sociedade e do trabalho a partir da fábrica.

Essa escola se apropria da instrução industrial e a sociedade exige cada vez mais da formação do homem e este cada vez mais pretende dominar a natureza e mais próxima do Estado, nesse âmbito, temos agora a presença do marxismo que acrescenta “uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho” (MANACORDA, 2010, p.357), mas não é fácil competir com o mundo moderno que necessita de homens capazes de produzir de acordo com as máquinas.

Dessa maneira, o ensino não tinha uma regra a ser seguida, um currículo padrão, a partir do interesse do aprendiz que ele construía seu conhecimento, considerando seu contexto de vida. Esse cenário durou por muito tempo, até que com a revolução industrial perceberam que não existiam pessoas capacitadas para operar as máquinas, que o trabalho a ser desenvolvido, trabalho manual, não tinha mão de obra.

Os aprendizes tinham como prioridade o trabalho artesanal e não tinham prática para trabalhar junto as fábricas. Assim, a necessidade de ensinar certas habilidades que não eram repassadas pela família ou pelo seu mestre. A escola passa a ter regras e

rotinas semelhantes à realidade fabril. Mesmo com a necessidade de mão de obra, essa escola não era destinada a todos os aprendizes, os filhos dos nobres podiam frequentar escolas estrangeiras ou escolas que priorizassem o trabalho intelectual. Enquanto os demais iam para as escolas para suprir as necessidades das fábricas. Era de dentro da escola que o indivíduo seria treinado para a vida fabril.

No século atual, a formação do homem ganha mais força com o Socialismo, que sugere o fim da concentração do poder, característica apropriada da sociedade industrial e proporciona nas escolas uma educação que considere os sentimentos e o trabalho coletivo, construindo uma vida social justa.

Nesse período ganha espaço estudos sobre a psicologia do indivíduo que influenciaria a formação humana, com textos que sugerem a existência de instrumentos mediadores e que o aluno seja considerado no aspecto sociocultural, ou com leituras que abordam o desenvolvimento do indivíduo considerando os estágios psicológicos, surgem escolas na “medida da criança” (MANACORDA, 2010, p. 431) O progresso da tecnologia também ganha mais espaço, quando em 1957 é lançado o Sputnik Soviético, demonstrando a organização de um sistema educativo.

2.2.2 Escola Brasileira

Um estudo breve sobre a história da escola brasileira proporcionará uma melhor compreensão da sua estrutura e funcionamento. A escola e seus processos sempre estiveram em transformação como vimos no resgate histórico da escola a nível mundial.

Restringindo esse estudo para a Escola Brasileira, verificamos também a ação da igreja, que a partir do período colonial, onde a classe dominante já tentava copiar os hábitos da nobreza portuguesa, transportou para o Brasil Colônia as ações educativas e a estrutura social. Essa educação era ofertada somente para os filhos homens e que não fossem os primogênitos de suas famílias.

Encontramos também a rejeição pelo espírito crítico a forte tendência de reafirmar a autoridade da igreja, que através dos Jesuítas havia a tentativa de recrutar a população indígena e aos filhos dos colonos, garantindo a evangelização. Romanelli (2007, p. 34) lembra que “foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural

brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano.”

No século XIX, com a mineração, ficou mais predominante a organização social estratificada. Crescia uma nova classe social que via na escola a possibilidade de ascensão social, pois o prestígio estava ligado a propriedade de terras e agora também ao título de doutor, acadêmico.

A relação entre a classe dominante com essa nova camada social influenciou a característica de dominação do ensino brasileiro. Um ensino consolidado a partir da situação econômica, cultura de modelos europeus, da estratificação social, que não deixou de existir, mesmo com a inserção da nova classe média urbana na escola, pois o foco também era como adquirir ou manter *status*. Mesmo assim, com a frequência da nova classe na escola, o ensino que predominava era o da elite rural.

É uma nova demanda para a escola, a procura cresce e o seu oferecimento continua estreito. Junto com esse crescimento vem a influência do modelo urbano-industrial, contrapondo-se ao agrário. A escola começa a ser cobrada para formar um novo homem para uma nova sociedade.

Essa modernização é considerada por Romanelli (2007) como uma expansão econômica focando o treinamento e qualificação de mão-de-obra. Com esse pensamento, percebemos a relação que existe entre modelo econômico e o sistema educacional. Por isso, se a economia influenciar uma estratificação social, esse modelo pode predominar também no sistema educacional.

A passagem do modelo econômico rural para o cenário e a influência da Revolução Industrial ocasionou uma expansão do ensino voltado para eliminação do analfabetismo com um mínimo de qualificação para o trabalho para um máximo de pessoas possíveis. (ROMANELLI, 2007)

Mesmo com essa expansão, devido o capitalismo industrial, a sociedade rural resistia com sua cultura, isso propõe um modelo educacional contraditório, pois de um lado se aumentava a procura pela escola e por outro essa mesma escola ainda não sofrera mudanças suficientes para essa nova sociedade.

Em 1930, a sociedade brasileira estava mais estratificada e a escola em um modelo dualista “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionalizantes, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário

articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.” (ROMANELLI, 2007, p.67)

Os jovens que queriam sair do arcaísmo da escola rural tinham no ensino industrial a possibilidade de adquirir *status*, caso conseguisse dar continuidade aos estudos, mas esses estudantes encontraram uma escola onde o modelo era seletivo, com uma luta de classes, uma escola que pertencia a elite, que dava importância a origem social e não a capacidade do aluno, sendo assim, uma escola que discriminava.

Esse conflito ideológico gera no Brasil várias reformas educacionais que visavam dar mais importância ao ensino e aos problemas com a educação. Todas essas reformas denunciavam a escola autoritária, ainda com fortes traços da sociedade aristocrática e enfatizava que era necessário se manter uma relação entre desenvolvimento e educação.

Essas questões não foram suficientes para extinguir o modelo discriminatório da educação. Ainda prevalecia uma escola estratificada, onde as camadas populares eram destinadas as escolas primárias e profissionais que não acompanhavam o desenvolvimento.

Não serão estas propostas uma volta, sob nova roupagem, da clássica dicotomia que caracterizou sempre o sistema educacional? Para os filhos das camadas médias e das elites um sistema de *ensino* que prepare para as artes, as letras, o saber superior, enquanto para os filhos das camadas populares um sistema paralelo de moralização elementar, de educação integral, básica (pouco ensino), que socialize, para a integração social, o trabalho e a produção, os trabalhadores manuais e os cidadãos marginalizados. (ARROYO, 2003, p.37)

Em 1948 é dado entrada na Câmara Federal um projeto de reforma geral da educação, esse mesmo projeto só foi votado no final do ano de 1961, que trazia os seguintes temas, “direito de todos à educação, do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita para garantir esse direitos, da obrigatoriedade, da coeducação e da necessidade da descentralização do ensino. “ (ROMANELLI, 2007, p. 187)

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional não foi suficiente para tirar do Estado a função educadora e dos recursos, isso porque no final da década dfe 50 ingressou no Brasil grandes multinacionais que viam na escola a responsável capaz de preencher suas vagas.

Além disso, nos anos 50 iniciaram os debates, conscientes de que o direito do povo à educação começa pela constituição material do espaço físico para aprender.

(ARROYO, 2003). Esse discurso amplia a crítica para o aluno que não permanece na escola, devido péssimas condições físicas e pedagógicas, como também pressiona o Estado para assumir sua função de provedor da educação escolar com qualidade para o povo.

Dessa maneira, uma escola para o povo deve ser construída a partir de condições para sua existência material, caso contrário práticas pedagógicas inovadoras não terão sucesso. É preciso escolas que estejam dispostas a se permitirem novas práticas.

Assim, a educação continuou sendo a única alternativa para a classe média, que queria criar *status*, tornando-se uma lei que atendia mais aos interesses políticos do que os sociais.

A crise no sistema político e econômico, enfrentada pelo Brasil em 1964 (Ditadura Militar) e a politização de estudantes e professores conduziu o governo a incentivar a modernização no sistema educacional, que afetou na Universidade como a responsável pelo fornecimento de mão-de-obra mais qualificada para as empresas. Dessa maneira, as Universidades perderam sua autonomia e passou a manter a estrutura de dominação da sociedade.

Na década de 70 “[...] o pensamento educacional brasileiro foi remexido em seu ideário e em sua visão ingênua, tecnicista e pretensamente apolítica.” (ARROYO, 2003, p.15). Assim, o caráter da escola e do Estado continuaram sendo criticados, pois essa escola continuava sem atender as necessidades das classes populares.

Mas, o Regime Militar conseguiu estabelecer um crescimento econômico, por mais que tenha se permanecido as desigualdades sociais, que chega aos anos 80 pressionando as políticas públicas. O foco agora do governo é resolver o problema da pobreza e da concentração de renda e a educação deixa de fazer parte do crescimento econômico.

Com esse momento político as discussões se voltam para a construção do texto constitucional e a educação aparece no Art. 205, sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família” (www.presidencia.gov.br)

Desde o processo constituinte, muitas discussões ocorreram em torno dos interesses políticos, ideológicos e financeiros da educação. Nesse ponto, resultou em 1996, a lei nº9396, a Lei de Diretrizes e Bases, que tem como origem a LDB de 1961. A LDB passou a ser considerada a legislação básica da educação brasileira, abordando o

trabalho pedagógico, pessoal, patrimonial e o administrativo-financeiro, fundamentando e orientando a escola na prática.

Após essa leitura sobre a história da escola e da educação, nos questionamos sobre o futuro destas, Canário (2005) sugere que a construção de uma nova escola deve se preocupar em ser uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, uma escola em um lugar que estimule o gosto pelo aprender e o gosto pela política.

CAPÍTULO 3

Inovação Pedagógica

3.1. A escola e a necessidade de inovação pedagógica: seus conceitos.

Ao tratar de inovação, precisamos esclarecer que para se efetivar é necessária à ruptura de um paradigma, que trará consigo mudanças na sociedade. Para essa discussão, faz-se necessário esclarecer esses termos, e assim, inserir a educação nesse discurso.

É preciso saber que nem toda mudança é inovação, mas toda inovação é mudança. Para acontecer uma inovação é preciso um cenário, com suas características, com o seu paradigma vigente.

Conforme Khun (2009, p.220) paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro lado denota um tipo de elementos dessa constelação.”

O sucesso de um paradigma significa que seus competidores não obtiveram o resultado esperado diante da resolução de problemas da sociedade. A existência de um paradigma irá orientar a comunidade na resolução de problemas, essa existência não significa regras, dessa maneira é possível fazer críticas a um paradigma. Por isso, quando o paradigma está seguro é pouco provável que haja reflexões sobre seu emprego.

É preciso que exista uma crise para que se repense sobre o paradigma vigente e outras soluções que renovem seus conceitos. “A revolução implica inovações.” (TOFFLER, 2001, p.158).

Só podemos descartar um paradigma quando sua substituição é viável, ou seja, quando existe outro para o seu lugar. Nesse momento, deve-se fazer a comparação dos paradigmas, considerando suas aplicações dentro da comunidade “a escolha entre paradigmas em competição demonstra ser uma escolha entre modos incompatíveis de vida comunitária.” (KHUN, 2009, p.127)

Dentro de um paradigma quando se inicia uma crise isso pode levar a mudança dessa constelação, que, por sua vez, tentaram explicar e produzir um novo modelo. São as crises que irão enfraquecer as resistências, “que aceleram a elaboração e adoção de mudanças”. (HUBERMAN, 1973, p.58)

A necessidade de cada mudança é determinada a partir de uma crise, a sociedade mesmo assim, ainda pode resistir às mudanças. É importante que haja mudanças e diferenças para que aconteça inovação.

Fino (2011, p.5) afirma:

Ora, diferença e mudança são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência - que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares.

E assim temos a inovação como à quebra de cultura neste caso a ruptura da cultura fabril.

A mudança escolar muitas vezes só se significa que aconteceu alguma coisa na escola sendo uma adaptação já existente no próprio sistema. Para Huberman (1973) mudança na educação significa quando alguma coisa se produziu, entre o momento inicial e um momento posterior na estrutura do sistema escolar.

A mudança dentro de um cenário não ignora forças contrárias, ela considera todas as características da sociedade, vai do coletivismo ao individualismo, pois a pressão que existe entre as forças irá desenvolver as mudanças.

Para que exista uma mudança, ela precisa de motivação para acontecer. Simplesmente as mudanças não acontecem aleatoriamente, deve existir alguma pressão que conduz um sistema a mudar.

Assim a Inovação Pedagógica traz uma ruptura de paradigma na sociedade essa crise no modelo fabril da escola pode “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas (...)” (FINO 2011, p.7)

Assim, esse cenário, de ruptura de paradigma reflete na educação como necessidade de inovação pedagógica. Fino (2008, p.1) traz que “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas [...]”, pois age nos contextos de aprendizagem.

A sociedade tem demonstrado uma maior necessidade dessa ruptura e em alguns casos já tem iniciado esse processo de quebra de paradigma, pois solicita um homem mais crítico, reflexivo, com aptidões que a escola não forma nos alunos. A sociedade

fala de autonomia, de diversidade cultural e a escola possui ainda hábitos tradicionais, da cultura fabril.

A prática pedagógica é determinante para se constatar a existência de inovação pedagógica, pois para alterar a estrutura da escola tradicional é preciso rever a prática, não só a dos professores, que muitas vezes se remetem somente a mudanças, optando por práticas antigas, é preciso renovar a cultura pedagógica, pois essas mudanças não sugerem outro modo de conceber a educação.

Para Huberman (1973, p. 17) inovação é “uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança.” Isso prova que para que ocorra inovação é necessário que haja uma mudança e para Huberman (1973, p.18) mudança “é a ruptura do hábito e da rotina , obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados.”

Espera-se que com a inovação pedagógica seja possível à resolução de problemas educacionais com a ruptura de práticas pedagógicas tradicionais. Para Sacristán (2007, p.193):

As inovações não se instalam no vazio, mas se ligam a realidades concretas, cujas condições facilitam ou entorpecem o poder fazer certas coisas, fazê-las de forma diferente e em um ritmo ou em outro. Deve-se contar com tudo isso, não para se resignar, mas para acomodar as estratégias de mudança.

Para as mudanças se tornarem inovação pedagógica, elas não podem se restringir ao grupo de docentes, ou somente aos alunos, deve acontecer uma relação entre todos aqueles que compõem a rotina escolar: alunos, pais, professores, gestão, comunidade. É importante que a escola não seja mais fechada em si, pois “a escola não é mais o único locus privilegiado de aprendizagem” (FARIAS, 2006, p.31). Essa visão está relacionada às reformas educativas, que não significa inovação.

As mudanças ainda são vistas como as únicas possibilidades de inovar a escola, lembrando que essas mudanças nem sempre são inovação, ou seja, às vezes as mudanças que se remetem a práticas antigas que podem apenas serem imediatistas para determinada necessidade escolar e com isso, desconsiderando a verdadeira realidade da escola. Exemplo dessa concepção é a valorização que se dar aos mecanismos de avaliação escolar, ignorando a sala de aula e o contexto do aluno, mas somente a sua capacidade de resolver problemas.

As reformas educativas estão para somente solucionar crises, com prioridades definidas por elementos que estão fora da escola, sendo muitas vezes decisões políticas, por esse motivo a escola sofre muitas pressões exteriores.

A escola atual está inserida em modelo de sociedade que se encontra em mudança e essas mudanças implicam diretamente na escola que precisa se adequar a realidade dessa nova sociedade. Dentro da globalização vivemos a transição da modernidade para a pós-modernidade, nesse cenário a escola deixa de ser somente o espaço físico, mas um local de com “uma organização dinâmica, portadora de sentido” (FERNANDES, 2000, p. 32), colocando em reflexão o paradigma anterior, essa crise na sociedade desestabiliza a função social da escola.

Essa necessidade de inovação não se resume na prática individual do professor, mas sim como se constrói essa ação pedagógica, articulando o professor e o aluno, considerando a escola, em um processo contínuo e não como algo pronto, finalizado por teorias, mas sim refletir constantemente na cultura escolar e na necessidade do aluno.

Por outras palavras, a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos.” (FINO 2011, p.5)

Nesse cenário de globalização, a informação aproxima os indivíduos e assim a escola se adéqua às prioridades da sociedade “educar para a vida que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente com um olhar muito mais amplo” (SACRSITÁN, 2007, p. 25).

A escola adquire novas responsabilidades nessa atual sociedade, onde o conhecimento e a cultura estão em constante mudança, com uma diversidade cultural dentro e fora da escola.

Apesar da pressão da cultura escolar, que tende a uniformizar a educação e o modo como o cidadão comum (neste particular, quase toda gente é cidadão comum) representa a escola, alguma coisa pode ser feita, para antecipar o futuro. É indubitável que uma nova sociedade, em que a importância das manufacturas está a ser suplantada pela importância da informação, está a substituir a sociedade industrial. (FINO 2011, p. 6)

Todas essas mudanças tendem a romper a barreira entre a escola e a comunidade, assim é necessário verificar as práticas pedagógicas e compreender como o professor pode contribuir para alterar as condições escolares, que ainda visualiza o

aluno centrado, como um ser individualista. A escola não pode ser separada da vida dos alunos, deve-se inserir os discentes em contato com o mundo real, relacionando a teoria com a prática.

A escola precisa começar a questionar os fenômenos com seus problemas, começando a refletir sobre os padrões da sociedade, a escola se torna uma ferramenta para essa necessidade. Essa criticidade, esse poder de argumentação é uma consequência da globalização, que deve proporcionar na rotina escolar os interesses dos alunos, este que não pode ser produzido, precisa existir para ser modificado.

Como a educação se constitui em um traço da realidade da economia, da sociedade e da cultura, podemos imaginar que inevitavelmente será afetada pelas mudanças que sustentam os processos de globalização, mesmo que não se percam as referências de caráter mais local sobre as quais vinham atuando os sistemas educacionais. (SACRISTÁN, 2007, p. 30)

Nesse contexto, a educação sofre influências dos dilemas da sociedade, com todas as transformações e diversidades culturais, para acompanhar esse acúmulo de conhecimento, o currículo escolar precisa questionar “O ‘ Como ensinar’ e o ‘O quê?”

Sabemos que a escola na sua história nunca foi preparada para esse fim, a escola era vista como produção de mão-de-obra e agora o próprio sistema espera da educação um novo perfil e a escola ainda se pergunta: Que tipo de cidadão devemos formar? Isso devido à escola ter se preocupado mais com a sua organização com um ensino tradicional do que incentivar o pensamento crítico nos alunos.

A educação se relaciona com o social que possui suas prioridades e espera que a escola alcance os resultados desejados, esse mesmo social é resistente a idéia de mudança, por mais que exista uma crise no sistema educacional, essa crise se torna relevante para a sociedade quando a educação não responde às expectativas da sociedade. Dentro da escola é mais fácil aceitar informações ou admitir mudanças nas práticas (HUBERMAN, 1973), pois os fatores políticos, culturais e econômicos mineralizam a sociedade.

Para inovação na escola é preciso que as instituições que ministram as escolas também estejam a favor, por mais que as organizações estejam voltadas para a estabilidade da sociedade. Um cenário inalterado proporciona o máximo de resultado até o seu fim, por isso que, para mudar alguma questão é tão resistente, “pois toda

mudança reduz automaticamente a produção, pelo menos até se formarem novos hábitos” (HUBERMAN, 1973, p.39)

Para conseguir inovação não adianta deixar a escola fechada para o mundo, é preciso permitir as contribuições culturais, a análise dos problemas sociais, é importante mudar o papel do aluno, deixar de ser algo em que se deposita conteúdo e crenças dominantes. Além disso, os pais, comunidade precisam se comportar como aliados dessa transformação, pois o ensino faz parte de toda a sociedade.

A escola na sua história teve como foco perpetuar o comportamento, a moralidade e os valores da sociedade onde funciona, reproduzindo os aspectos culturais e disciplinares que organizam a sociedade. Para Huberman (1973, p.31) “a educação é um microcosmo da cultura que ela representa e transmite as mudanças relativas a seu conteúdo ou a seus métodos traduzem as modificações de seu ambiente.”

Atualmente muitos abandonam a escola, mal preparados para enfrentar os problemas da sociedade atual e outros não encontram nela motivação para continuar aprendendo, assim, aumentando as desigualdades sociais.

A inovação dentro da escola não é tão acessível, pois traz consigo uma interação entre os agentes envolvidos e, na educação nem sempre isso é possível, existem fatores externos e internos na escola que dificultam a possibilidade de inovação, pois “durante décadas a fio, a escola que emergiu da modernidade manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para os suportar.” (FINO 2011, p. 2)

Historicamente já houve grandes alterações em sistemas e métodos de ensino. Temos a Taylorização como uma grande transformação no ensino em detrimento do ensino monitorial. Fino (2011) afirma que essa descontinuidade com o paradigma anterior é sem dúvida um processo de inovação pedagógica.

Mas, desde então, ainda não existiu uma transformação na sociedade industrial, por mais que tenhamos uma sociedade da informação que proporciona aos alunos um conhecimento que não está somente na escola e, mesmo assim a escola não perde sua importância, pois sua função não é só informar, mas também formar cidadãos, construindo personalidades.

Um exemplo da influência do paradigma fabril é a padronização dos conteúdos, isso dentro de uma cultura que valoriza a diversidade. Essa padronização curricular tem por objetivo construir adultos com habilidades padrões para respeitar a hierarquia.

Parafraseando Enguita (2004), a fábrica representou uma ruptura com a economia de subsistência e com o trabalho por conta própria para o mercado, os trabalhadores deveriam submeter-se às rotinas de organização coletiva do trabalho e da regularidade necessária para o máximo aproveitamento do dispendioso maquinário.

Nessa sociedade a escola era concebida com uma vida que antecipava a inserção do homem na fábrica sendo um local adaptativo, que desenvolveria nos alunos aptidões para o trabalho.

Essa dicotomia na educação gera uma crise na sua manutenção e a partir das crises que podemos verificar as incoerências e a falta de resolução nos problemas e assim, estamos dispostos a sugerir uma mudança de paradigma.

Esperamos que a educação se revalorize, que a opinião pública esteja mais bem informada, que as pessoas sejam mais reflexivas que a aprendizagem seja mais interessante, que o acesso ao conhecimento seja mais livre. Para que isso aconteça, alguns velhos problemas deverão ser revisados, entre eles o das desigualdades. (SACRISTÁN, 2007, p.57)

Essa mudança de paradigma na educação significa uma preocupação com a qualidade, com projetos que considerem a escola e suas interações, “pois no século em que os professores já se tornaram excedentários (...), temos inteligência instalada, como nunca antes, para se pensar seriamente sobre o modelo de escola que precisamos para substituir a que temos.” (FINO 2011, p.6)

A humanidade continua avançando e agora a escola fabril não acompanha mais o desenvolvimento, a sociedade vem modificando-se com o passar do tempo, o perfil dos alunos não é mais o mesmo, assim como os professores, que passaram a ter mais funções.

Não podemos acreditar que a inovação pedagógica depende exclusivamente do trabalho docente, o professor não pode ser o único agente da inovação.

Fino (2011, p. 6) afirma que:

Nos nossos dias de desregulação e de crise insistente, o kit de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente. E os ambientes de aprendizagem, escolares ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades.

Mas, no cenário industrial o professor ainda é induzido a inventar práticas que articulem conhecimentos diversos e assim, com essa prática o docente não pode ser

definido como um professor inovador, pois essas mudanças se não rompem com o paradigma atual e por isso não podem ser consideradas inovadoras.

Isso acontece devido o professor ser induzido a construir habilidades que vão além do trabalho pedagógico, é solicitado ao professor uma interação maior com o aluno, isso sem o professor ter condições de acompanhar mais particularmente o aluno, percebe-se isso na utilização das TIC que auxilia no trabalho do professor, mas não rompe os pressupostos do paradigma fabril.

A relação professor-aluno é bem diferente da experimentada há alguns anos: da passividade ao questionamento; do silêncio ao conflito. Esta alteração tem exigido novos modelos de convivência, disciplina e envolvimento. (FARIAS, 2006, p. 33)

Assim, vem à necessidade de substituir o paradigma fabril, talvez o ensino com outro modelo que atenda as atuais necessidades da sociedade, é necessário uma escola que considere as relações sociais existentes para construir práticas pedagógicas inovadoras. A sociedade atual exige mais qualidade do homem em nível de conhecimento e de comportamento.

Fino (2003, p.05), afirma:

É verdade que as escolas evoluíram também. O problema é que um dia qualquer, no passado, as escolas não tiveram agilidade para igualarem a velocidade da mudança da sociedade e começaram a ficar para trás. Entregues a si mesmas, as escolas começaram a rearranjar a sua constelação de conceitos, valores, percepções e práticas num círculo vicioso, procurando a legitimidade cada vez mais dentro delas próprias e, por essa via, esticando os seus laços com o resto do mundo até ao ponto de ruptura.

Também é importante fazer uma revisão das práticas pedagógicas, pois somente rever os conteúdos não significa a mudança de paradigma, essa inovação precisa ser cultural, que mude a realidade, a cultura escolar, pois a sociedade do amanhã não almeja mais homens submissos, inconscientes, mas homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos numa sociedade em rápida mutação (TOFFLER, 2001).

Na educação, os professores possuem papel fundamental para a difusão de uma inovação, mas isso só é possível se os mestres se sentirem autorizados a dirigir a vida de sua classe, se compartilharem suas informações com seus pares e o mais fundamental, se estivessem ligados as questões profissionais (HUBERMAN, 1973).

Não é fácil para os professores aceitarem certas mudanças, é mais provável eles aceitarem de fontes externas, muitas vezes oriundas dos meios de comunicação. Por isso, na sociedade atual, os professores precisam saber utilizar o momento, como propício para a expansão de ideias. Em uma sociedade onde a informação é constantemente renovada, a escola precisa acelerar sua capacidade de conhecimento. Um docente que tem mais contato com a informação é mais fácil aceitar ideias novas do que continuar programado socialmente.

“[...] uma escola uniformizadora, autoritária, moldada em grande medida conforme o padrão da velha organização do trabalho hoje em crise, poderia ficar abaixo das expectativas e das exigências do mundo do emprego ou, pelo menos, de sua parte mais dinâmica e promissora. (ENGUITA, 2004, p.35)

Sabemos que a escola que tem seu clima mais aberto é mais provável a sua adaptação às práticas inovadoras. Essa acessibilidade à informação proporciona aos membros uma interação social.

Parafraseando Enguita (2004), as mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização requerem novas etapas de aprendizagem, alternadas ou simultâneas com o trabalho, ao longo de toda a extensão da vida útil ou entremeando-a em qualquer momento. Os professores precisam perceber que é importante a auto-formação e a constante evolução, para poder aproveitar as inquietações dos alunos.

Dentro da sociedade de informação os professores dividem com outros mecanismos as fontes do saber, e para continuar com essa função ela precisa evitar as “más práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2007, p.191).

Um fator muito importante é que na nossa sociedade “os professores (...) não são recompensados quando procuram inovar ou quando aplicam inovações” (HUBERMAN, 1973, p. 43). Isso por que o mais competente é aquele que mantém a disciplina e a firmeza na sala de aula.

Esse pensamento é decorrente de uma prática uniforme, que está para a maioria dos alunos, com métodos que são elaborados para um único perfil de discentes, assim os professores encontram barreiras para quebrar essa prática e se o docente não manter essa estabilidade em sua sala é sinal de que o mesmo não é um profissional competente. Essa postura mostra que a escola ainda reproduz o modelo da sociedade que está inserida.

Quando se adota algumas mudanças para se obter uma inovação é preciso reconhecer se a teoria de produção do conhecimento escolhida é melhor do que o que está em vigor. Para isso, é preciso uma reflexão, sabendo que o resultado não aparece de imediato, já que se trata de mudanças nas práticas pessoais.

Além disso, o professor não pode ser o único agente da inovação, mas a escola, os alunos precisam ser envolvidos nessa ação. O objetivo de chegar à inovação pedagógica deve superar a realidade atual e que não se apresente a mesma estabilidade, problematizando o contexto social.

A escola atual tem seu trabalho voltado para a “análise simplista proposta pelo modelo triangular professor-aluno-matéria, pressupunha a dádiva da matéria ao aluno por parte do professor, centro do sistema. Uma vez terminada a transmissão, exigia-se ao aluno a ‘restituição’ o mais fiel possível desse mesmo saber” (SOUSA, 2004, p. 139)

Essa característica é muito forte nas escolas onde o aluno só é considerado apto se reproduzir com exatidão o conteúdo aprendido na sala de aula. Esse modelo de escola exclui os menos aptos, aqueles que são reprovados nos conteúdos escolares. A escolha desses conteúdos não acontece dentro das escolas, são impostos por um currículo padrão, que se estabelece por um “processo de reprodução e estratificação social” (SOUSA, 2004, p. 165).

Essa escola deve manter-se em função do poder (político, social, econômico ou cultural), essa manutenção do *status quo* é importante para incluir na escola a parte da população não ativa para o poder hegemônico, pois assim a categoria dominante ativa não precisa se instrumentalizar.

O professor nesse modelo de escola preocupava-se com as regras de como ensinar bem, dessa maneira mantendo a reprodução da sociedade através do processo de escolarização, (SOUSA, 2004), transferindo através da educação valores e conhecimentos.

Essa transmissão é característica da concepção “bancária da educação” (FREIRE, 2005), onde o professor é o depositante e o aluno é o depositário, nessa visão da educação, o docente é o sujeito do processo, pois é ele que possui o saber.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67)

Essa alienação é o reflexo dos opressores que pretendem através dessa educação que não se formem homens com pensamentos autônomos e criativos, mas sim facilitar a adaptação deles ao mundo. Freire (2005, p. 69) afirma que “[...] o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.”

É preciso romper com esse modelo, onde o professor é o responsável pelo o saber, para isso o docente precisa considerar o aluno no seu contexto social, na qual a atividade de cada um tem relevância na cultura coletiva, pois “quando os professores trabalham para promover a independência dos estudantes, estão realmente a ensiná-los a serem responsáveis pela sua própria aprendizagem e a providenciar-lhes as ferramentas para se responsabilizarem.” (HARGREAVES, 2001, p. 187)

Atualmente a escola é destinada para todos, havendo uma massificação do ensino, porém essa mesma instituição ainda não sabe como lidar com as diferenças de cada aluno. Nesse contexto, o professor inconscientemente estaria selecionando seus alunos em mais ou menos aptos, tendo como referenciais notas e avaliações padronizadas. Essa diferenciação pode atingir situações fora da escola.

Por mais que a educação encontre-se massificada, a escola tem como característica um ensino elitista, “[...], pois muitas das aprendizagens socialmente úteis não são ensinadas na escola, porquanto não são consideradas dignas do estatuto escolar.” (Mendonça 2009, p.113). O que temos nas escolas são conteúdos determinados para todos os alunos.

Esse modelo da educação é influenciado pelo sistema capitalista, pois o processo educacional mais o processo social estão diretamente ligados. Os interesses do sistema capitalista também influenciam na educação, desde a estrutura física até a cobrança por resultados.

É essa escola que acaba contribuindo para as desigualdades sociais, por mais que a escola na sua definição histórica seja um local para exercitar a democracia e igualdade social, na prática isso ainda não acontece, pois a escola passou a ser uma ferramenta da categoria dominante que busca a manutenção do *status quo*.

Arroyo (2003, p.14) traz que “resta saber se agora teremos o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola que atenda aos interesses classes trabalhadoras ou teremos que aceitar a democracia e a escola como valores universais.”

Esse interesse do estado em permitir que os indivíduos sejam cidadão sem uma reflexão crítica vem também de dentro das escolas. A cobrança de resultados, produção, impede que o professor perceba que somente a aplicação dos conteúdos não permitirá ao indivíduo atuar no mundo em que vive e quando sai desse modelo escolar vem a ser mão de obra para o sistema capitalista.

Mészáros (2008, p. 27) acredita que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” Essa transformação permitirá uma socialização de interesses, comportamentos e uma ação dos indivíduos sobre o meio.

A importância da escola na seleção social precisa ser revista. Se o modelo educacional atual continuar os alunos não sairão das escolas capazes de se adequar a diferentes estilos de vida. O professor precisa saber que cada educando ao chegar na escola traz consigo um conhecimento prévio, que foram adquiridos por influências do meio em que vivem. Por isso, a escola precisa se adaptar a realidade do aluno, para não minimizar seus aprendizes e seus potenciais.

Tendo em vista essa realidade, Mészáros (2008, p.65) fala:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Com essa reflexão percebemos que a educação encontra-se mediando os interesses dos órgãos dominadores. A imposição do currículo, no caráter das disciplinas e no caráter das atividades educativas (MENDONÇA, 2009) deixa claro as determinações do rendimento escolar, pois nele está incluído o ato de aprovar ou reprovar o aluno.

Vivenciamos “[...] uma estrutura escolar que se encontra exclusivamente orientada para a instrução, nos seus mais diversos níveis, ou seja, nos currículos, na organização dos alunos e distribuição de espaços e nas próprias avaliações”. (MENDONÇA, 2009, p.114). Esse cenário confirma a influência do sistema capitalista na sistema educacional.

O resultado da instrução ensinada pela escola é o produto do trabalho dos educadores. Essa produtividade mantém as relações capitalistas de produção, qualificando as escolas, professores e alunos. Para um de esses elementos serem

considerados bons eles precisam atingir metas estabelecidas pelo estado. Com isso, a divisão de classes também ocorre entre as instituições e profissionais docentes, ou seja, a escola além de selecionar socialmente os indivíduos ela também passa por um processo de seleção.

A relação entre a estrutura econômica – social e o processo educativo faz da educação um mecanismo para que o indivíduo desenvolva habilidades, acreditando que “a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação.” (FRIGOTTO, 2006, p.136)

As desigualdades nas classes sociais estariam diretamente relacionadas a não-qualificação do indivíduo. O aluno que não tivesse sucesso escola estaria desprovido de qualidades, acentuando as diferenças, ocorrendo à divisão de classes, os indivíduos seriam diferentes socialmente.

É importante ressaltar que essa diferença intelectual acontece antes do indivíduo entrar na escola. A desigualdade do sucesso escolar tem também como causa as diferenças individuais de cada aluno.

Devido o objetivo da educação ser preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho isso pode gerar uma expectativa para o aluno, pois se ele não obtiver os resultados satisfatórios na escola, ele pode se excluir da sociedade. Isso porque o aluno já possui a cultura de que para ser considerado bom na escola e para ter oportunidades fora da escola ele precisa possuir um bom histórico escolar, mediante notas nas disciplinas e comportamento.

Para compreender a prática educativa e sua função social temos que “(...) especificar a natureza da dimensão política e técnica da educação e como se articula com o conjunto das práticas sociais.” (FRIGOTTO, 2006, p.183). A seleção social que acontece dentro e fora da escola é oriunda do sistema político e do meio social.

Com esse pensamento verificamos que o acesso escolar também não é igual para todos os interessados, não seria justo pensar que ao entrar na escola todos teriam as mesmas oportunidades de crescimento e formação. É preciso que a escola e o professor conheçam as diferenças e suas causas, pois dentro da escola essas características vão permanecer.

A escola, muitas vezes faz essa seleção social devido não está pronta para ir além de ensinar conteúdos. Na rotina escolar os alunos mais aptos se sobressaem, assim

com mais chances de seguir uma carreira acadêmica ou ter uma função mais generosa no mercado de trabalho.

Como vimos o aluno já entra na escola com a diferença social dentro da sua família e a escola por sua vez, se não souber trabalhar essas diferenças, reforça a seleção social, caracterizando e definindo-o a partir de avaliações conteudistas.

O educando possui um conhecimento personalizado que irá influenciar na sua permanência na escola e nas suas decisões. Formosinho citado por Mendonça (2009, p.123) diz que “[...] enquanto uns convivem diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda, outros têm um clima pouco propício a conversas que se afastem do cotidiano observável.” E continua afirmando ‘[...] uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as oportunidades de aprendizagem na escola.’ (Ibidem)

Nessa passagem há evidências da importância da herança cultural no educando, que será primordial na sua formação e inserção na sociedade. O indivíduo com vivências intelectuais, famílias mais abastadas terá mais possibilidades de não ser excluído da sociedade.

Esse cenário na escola encontra-se mais real, permitindo que o povo perceba seu caráter de ignorância e porque ele é mantido nessa condição. E a partir dessa reflexão percebemos que o modelo atual não atende aos interesses contraditórios do estado e do povo.

3.2 Práticas Pedagógicas Inovadoras.

O século XX foi marcado por intensas transformações na esfera econômica, política e cultural, interferindo na vida social. Nesse cenário, a escola, que sofre influência social, passa a ter a necessidade de mudar radicalmente sua perspectiva em relação às necessidades da sociedade, e “a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente)” (CAMBI, 1999, p. 512)

Quando a educação tinha na sua centralidade a produção industrial, a aprendizagem valorizava o saber codificado, mas com as mudanças sociais há uma ruptura com esse modelo, e o meio social passa a ser considerado.

Para conhecer práticas pedagógicas inovadoras é preciso esclarecer que para buscar essa inovação é necessário encontrar elementos diferentes da cultura fabril.

Essa inovação não é necessariamente exclusiva de uma escola ou uma instituição social, mas devido esses ambientes estarem ocupados por pessoas que possuem algo em comum, que é muitas vezes o meio social em que estão inseridos é mais prudente fazer essa observação em uma escola, mas sem esquecer a influência cultural, buscando uma ruptura a nível local, uma cultura escolar com seus elementos em conjunto, a comunidade escolar.

A prática pedagógica inovadora não deve se restringir na relação professor-aluno, pois essa prática não é sinônima de trabalho docente e resultados escolares, mas a prática cultural dos elementos envolvidos. Descrever uma prática pedagógica é compreendê-la como prática cultural, fundada na subjetividade, tanto na escola ou na própria sociedade. (FINO 2011).

De acordo com Sacristán (2007) há inovações que mudam a realidade e outras que mudam apenas os nomes, formas dos fenômenos que se quer transformar. Dependendo da intenção do grupo é preciso ter consciência que de a mudança provoca movimento na cultura e na instituição.

O mediador desse processo é alguém capaz de criar contextos de aprendizagens, que podem ser dentro e fora da escola. E a figura professor pode aliar a sua prática a vontade de mudar a cultura escolar tradicional e isso não significa que o professor deve ignorar as influências dos teóricos que orientam sua prática.

Nesse processo da construção da educação, o autor e educador Seymour Papert acrescenta ao construtivismo uma abordagem mais ampla, onde o educando seja capaz de construir seu conhecimento.

Isso por que no construtivismo existe uma preocupação de transformar o aluno em um ser pensante. Piaget (2007, p. 53) afirma que “[...] visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral”.

A partir desse interesse necessário, ocorrerá a troca entre o sujeito e o objeto, “[...] que o primeiro possa incorporar a si o segundo levando em conta suas particularidades [...]” (PIAGET, 2008, p. 157).

Fino (2004, p 03) afirma que

É oportuno lembrar que é comum entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em actividades criativas, que alimentam aquele processo de construção de conhecimento.

Vygotsky acrescenta ao construtivismo a ideia do homem na sua totalidade, ou seja, um ser individual e social. Parafraseando Fino (2001), Vygotsky recusava estudar o indivíduo separado do seu meio social, sugerindo que o individual e o meio social fossem concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema.

A cultura influencia a linguagem, pois é o referencial da realidade para o indivíduo. A partir da leitura da realidade o indivíduo fará a construção do mundo que o rodeia, sendo essa leitura um processo constante. As concepções de Vygotsky são essenciais para que possamos compreender a importância do desenvolvimento do indivíduo, considerando sua vida em sociedade.

Vygotsky considera o homem como um ser que se forma inserido na sociedade. Sua abordagem se dá numa relação de interação entre o sujeito e a sociedade, o que cada pessoa constrói com determinado ambiente, objetivando o processo de desenvolvimento. Nesse caso, a formação é mediada pela cultura, aqui a mediação serve para compreender o desenvolvimento humano.

Essa característica é consequência do contato que Vygotsky teve com a obra de Jean Piaget, pois nesse contato houve muitas críticas, devido Piaget não dá importância a situação social e ao meio. Enquanto Vygotsky acrescenta o contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Por esse motivo, Vygotsky é chamado de sócio-interacionista, ou seja, considera as contribuições da cultura, interação social e dimensão histórica do desenvolvimento real.

Piaget (2007) considera que o processo de aprendizagem depende de estágios de desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem propicia o desenvolvimento de outras habilidades. Assim, aprendizagem não é desenvolvimento. Para Vygotsky (2007, p. 103), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

Com esses conceitos podemos dizer que Vygotsky acredita que a inteligência é construída a partir da relação do homem com o meio. É importante ressaltar que Piaget

(2007) considera que o processo de aprendizagem de estágios de desenvolvimento e para Vygotsky (2007) a aprendizagem proporciona o desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado que lhe seria possível sem ajuda. (FINO, 2001, p.07).

No construtivismo, a construção de significados é produzida na escola pelo professor, e este tem por objetivo achar possibilidades de aperfeiçoar o ensino para o aluno. O aprendiz tem o professor como responsável pela transmissão de conhecimento. Na escola, o profissional docente poderá acrescentar esse conhecimento, proporcionando aos alunos informações complementares para ampliar a construção do conhecimento dela.

Nessa relação, o professor passa a ter uma participação muito importante, pois precisará ter consciência da função de mediar o processo de desenvolvimento na formação de significados pelo aprendiz, considerando também o papel da escola na transmissão de conhecimento diferentes da vida cotidiana do aluno.

Diante desse cenário, de construção de conhecimento, a escola torna-se o lugar onde a aprendizagem ocorrerá com a mediação do professor ou por objetos pedagógicos através da organização do ambiente que rodeia o aluno.

Dessa maneira, Vygotsky considera o papel do professor fundamental na ação de impulsionar o desenvolvimento do aluno, mas esse desenvolvimento não significa ensinar conteúdos aos alunos, o ensino deve visar o que o aluno ainda não sabe e não é capaz de aprender sozinho, pois o aprendiz proporcionará o desenvolvimento.

A partir desse conceito, o professor pode variar os seus métodos para transmitir conhecimento. Vygotsky (2007, p. 30) afirma que “Há razões para acreditar que a atividade voluntária mais do que o intelecto desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximo.” Assim, percebemos que os resultados de um diagnóstico podem variar, por mais que a idade mental seja igual entre os alunos.

O construtivismo na Escola tem uma grande importância, pois passamos a refletir sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Piaget, ao descrever que a aprendizagem depende do desenvolvimento, permite que Vygotsky acrescente a teoria construtivista, fazendo contribuições relevantes à aprendizagem proporcionada pelo desenvolvimento.

Com este conceito de construtivismo, as escolas podem proporcionar aos alunos uma interação com as tarefas, envolvendo-os em conflitos cognitivos e sociais. O professor, com essa postura, leva o estudante a aprender, auxiliando o processo de aprendizagem sem estabelecer conceitos e experiências. O aluno é sujeito da sua construção e precisa trabalhar seu aspecto interior para compreender seu desenvolvimento.

Piaget e Vygotsky foram os pensadores da teoria construtivista e acreditam que as experiências sociais do sujeito podem facilitar o desenvolvimento e nesse sentido percebemos que o professor ao se apoiar das concepções de Vygotsky pode usar o papel social para além do cognitivo, mas também para romper hábitos tradicionais que ainda são fabris.

Enquanto Vygotsky se preocupa em compreender o fenômeno (aprendizagem proporcionada pelo desenvolvimento), Papert (2008) quer saber como intervir para favorecer o processo. Sua preocupação está em criar condições para auxiliar a aprendizagem, manipulando ambiente.

Papert (2008) acredita que o construtivismo é uma teoria onde o aprendiz constrói conhecimento em qualquer situação, mas este autor amplia o conceito do construtivismo, acrescentando mais condições para a construção do conhecimento pelo aluno, denominado de construcionismo, que também é voltado para o desenvolvimento do sujeito.

Para o construcionismo, não é suficiente a transmissão do conhecimento pelo professor: é imprescindível que o aluno construa seu próprio conhecimento a partir de um objeto de seu interesse. “O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo, ‘pescando’ por si mesmas o conhecimento específico de que precisam” (Papert, 2008, p. 135).

Nesse modelo o professor não é o único responsável que leva o indivíduo a aprender, os aspectos externos também influenciam na construção do conhecimento. Por isso, faz-se necessário proporcionar um ambiente rico em nutrientes cognitivos. A partir do momento em que a criança convive com concepções variadas em condições adequadas, ela pode arquitetar seu conhecimento, pois está motivada e interessada em aprender.

É importante salientar que o construcionismo não ignora os fundamentos do construtivismo. Papert resume assim o construcionismo: “o construcionismo, minha

reconstrução pessoal do construtivismo apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros ismos educacionais a idéia da construção mental” (Papert, 2008, p. 137).

Nessa citação, Papert quer esclarecer que a construção do conhecimento se dá com o auxílio de agentes externos “do mundo” e com o prazer em aprender. Assim, o aspecto cultural pode ser uma riqueza de nutrientes.

O construcionismo contraria a ideia de que para aprender um determinado assunto o aprendiz precisa estudar sobre ele. Na visão construcionista, o aprendiz ao manipular um objeto, ele também está interagindo com o mesmo. Com isso, ele constrói conceitos e constrói seu conhecimento. Por isso é importante que o indivíduo esteja em constante contato com instrumentos cada vez mais complexos, pois assim irá se desenvolver.

Para Papert, o construcionismo vem negar que o importante é ensinar melhor; seu objetivo é “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p. 134).

Esse conceito não é facilmente abordado nas escolas. As instituições de ensino possuem ainda a tendência de centralizar o saber no professor, e os alunos irão aprender ouvindo os conceitos e exercitando questões já elaboradas. Por sua vez, essa prática é avaliada e mediada individualmente. A dificuldade que as escolas possuem em modificar seu sistema é devida elas ainda possuírem elementos da sociedade industrial.

Arroyo (2003, p. 33) afirma que

Os centros de formação – escolas normais e faculdades de educação – poderiam ter um papel relevante; entretanto, continuam dominados por currículos fracos e acríticos, voltados apenas para a instrumentalização dos profissionais com metodologias de ensino-aprendizagem, sem permitir uma sólida formação teórica e crítica. A questão não é apenas saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade. Diríamos que essa realidade mudou mais rapidamente do que a matriz pedagógica. Esta continua presa ao psicologismo e culturalismo.

Percebemos a influência que este modelo de produção exerce sobre o atual sistema educacional. Esse cenário na escola, voltado para o passado, impossibilita à escola acompanhar os avanços que possibilitam a melhora do desenvolvimento da aprendizagem. E os professores não sabem como utilizar a tecnologia em seus

planejamentos, pois a formação que tiveram não tinha objetivo de dar autonomia aos alunos.

O construcionismo precisa de um espaço com recursos suficientes que proporcionem interesse aos aprendizes. Ressaltamos que essa interação não precisa ser somente no ambiente escolar.

Papert (2008, p. 136) sugere que “se nos envolvermos realmente com uma área de conhecimento, nós a aprenderemos – com ou sem a Escola e, de qualquer modo, sem a parafernália de currículo, testes e segregação por faixa etária que ela toma por axiomática”. Assim, a construção do conhecimento pode ocorrer em qualquer lugar, quando há participação nas atividades.

Os conceitos aqui apresentados do construtivismo e construcionismo têm grande relevância para combater a prática da instrução, caracterizada pela transmissão de conteúdos por parte dos professores para os alunos, característica da escola tradicional. É necessário que o docente de hoje quebre com essa prática que não proporciona ao aluno um desenvolvimento da aprendizagem voltado para uma nova sociedade.

Mas, é importante ressaltar que a importância do meio social não pode ser confundida com a possibilidade de que ele esteja com o conhecimento pronto, por isso o professor é insubstituível, pois ele pode criar os momentos de aprendizagem, fazendo as intervenções quando necessário, manipulando o ambiente social. “O professor deve dar a criança autonomia e possibilidade de aprender por si mesma, porém deve estar sempre presente quando for necessário [...]” (DELVAL, 2007, p.221)

O professor que não reflete sua prática, que possui ações tradicionais, minimizando o aluno diante da função do docente não visa um aluno crítico, com autonomia nas suas decisões. O docente precisa compreender que sua ação não é acabada, finalizada, requerendo questionamentos, planos e decisões, mas sim um profissional participativo que constantemente repensa e recria na intenção de contribuir para um melhor aprendizado, trazendo para sua rotina problemas sociais e da sua comunidade, incluindo conflitos, questões políticas e sociais.

No cenário atual o educador deve relacionar sua prática com a comunidade, além disso, é preciso ser bem remunerado, sendo um profissional com uma categoria valorizada, pois “uma escola popular forte só nascerá de um profissional profissionalizado e de uma categoria organizada e forte.” (ARROYO, 2003, p.44)

Com esses conceitos, o professor considerar a importância da relação do social com a educação, deixando de enfatizar a transmissão de conteúdos e a reprodução das relações sociais na sociedade e incentivando uma escola mais próxima da realidade dos seus alunos.

Essa prática pedagógica voltada para o professor e para a transmissão de conteúdos deixa de ser inovadora, é preciso incorporar a questão cultural na rotina do mediador e do aprendiz. Considerar que mudanças na cultura tradicional podem ser inovadoras, que isso pode acontecer em qualquer lugar, vai depender da riqueza do ambiente, quais os nutrientes oferecidos para romper com o paradigma fabril. Que o mediador seja capaz provocar e manipular esse ambiente cognitivo.

CAPÍTULO 4

Metodologia

4.1 Definição da metodologia da pesquisa.

Após termos feito a revisão bibliográfica, com o nosso objetivo delineado, começamos nossa pesquisa empírica. Para a realização deste estudo empírico em uma organização escolar, considerando a comunidade em que está inserida, utilizaremos conceitos epistemológicos e metodológicos que justifiquem nossa leitura, conceitos e construção da pesquisa.

Após descrever sucintamente o objeto de estudo nos capítulos anteriores, com a contribuição dos autores mencionados no decorrer da pesquisa e nas categorias para a discussão quanto ao cenário educacional, o conceito de paradigma e inovação, a concepção de prática pedagógica e a educação do Movimento Sem Terra como possibilidade de mudança na prática docente, planejamos um caminho que leve à interpretação dos fatos. A princípio, torno compreensíveis os critérios que fundamentam a escolha metodológica.

Nessa temática não podíamos nos restringir somente ao trabalho bibliográfico é necessário identificar uma experiência concreta que nos permita conhecer caminhos para a prática pedagógica inovadora, assim identificando as metas, os rumos para esse sistema, por isso executaremos um estudo empírico, ou seja, um trabalho de campo.

Um estudo empírico nos permitirá um contato direto e prolongado com as situações e pessoas selecionadas para a pesquisa, nesse caso estaremos ligados ao cotidiano escolar, proporcionando uma relação com a escola que “desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na vinculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.” (FAZENDA, 2004, p. 39)

Esse contato possibilitará uma observação, onde o fundamental é olhar, escutar e conversar com os membros que fazem parte do objeto, observando o comportamento dos agentes da pesquisa. Essa pesquisa com esse fundamento permite ao pesquisador considerar a realidade social onde os membros estão inseridos e assim compreender a o funcionamento da sociedade em questão.

Esta pesquisa tem em sua origem curiosidades que nos inquietam e que nos orientará no rumo do trabalho. A nossa inquietação sobre as práticas pedagógicas nos sugere uma aproximação com o fenômeno estudado, assim também com os sujeitos envolvidos, por isso estaremos inseridos no contexto da pesquisa.

Nesse sentido, durante a pesquisa temos que saber dos métodos adequados para contribuir à análise dos dados. Não podemos descartar nenhuma interpretação e nem ignorar as questões que podem ser levantadas, pois a história pode ser mudada a cada instante. Sendo uma característica de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois descreve e interpreta a realidade constantemente construída no estudo.

Para Bogdan (1994, p.51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

A partir dessas estratégias qualitativas, o investigador pode conhecer e questionar os investigados, considerando a dinâmica do grupo e da situação, interessando-se mais pelo processo da pesquisa, tudo é importante para a compreensão do objeto do estudo.

Após definirmos o tipo de pesquisa, é necessário compreender que a pesquisa quantitativa aqui não seria viável, pois não percebemos os fatos como se já estivessem determinados, transformando nossa atividade em resultados quantificados.

Iremos dar ênfase às práticas pedagógicas dos professores, observando os estudantes e como eles reagem a essas ações, e todos aqueles que fazem parte da organização da escola, articulando os conceitos que formam a estrutura escolar com o que vamos recolher de dados para a descrição e interpretação da análise, articulando com o estudo de inovação pedagógica.

Com essa aproximação com o objeto do estudo, utilizaremos a etnografia com a intenção de ilustrar o que vivenciamos, pois uma pesquisa etnográfica “surge como uma forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa.” (SOUSA, 2004, p.16). Sendo que o paradigma positivista indicava modelos de como

explicar o mundo, enquanto a pesquisa em um fenômeno social deve aproximar o pesquisador do objeto investigado.

Por isso, antes de iniciar a pesquisa é preciso se tornar um membro da escola, ser visto como alguém comum para os pesquisandos e dessa maneira eles não forçarem outro comportamento, deixando de ser real. Antes de iniciar o trabalho de campo, é necessário deixar claro para os pesquisados o objetivo e, com isso, conquistar a confiança do grupo. Ao estudar o assentamento e a escola, estarei construindo a sua realidade com todas as suas impurezas (MACEDO, 2004), característica de uma pesquisa etnográfica.

E nesse esforço de ser membro será mais fácil adquirir o mesmo conhecimento dos sujeitos da pesquisa. A etnografia, em uma pesquisa escolar não traz somente a narração do cenário, mas permite construir um estudo com visão crítica e cultural.

4.2 Fundamentação Metodológica.

Com as transformações ocorridas na esfera econômica, política e cultural, interferindo na vida social, essas alterações no contexto social também mudaram as ciências para um caráter mais reflexivo, pois “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência.” (LUDKE, 1986, p.2)

É importante compreender que durante a construção da pesquisa, nós, pesquisadores tenhamos o conhecimento das mudanças na metodologia da pesquisa, pois durante muito tempo o que predominou foi o pensamento positivista, que via a sociedade como algo restrito, com a possibilidade dos dados se revelarem gratuitamente aos pesquisadores.

Lapassade (2005, p.113), traz a orientação positivista, “o homem pode ser objeto de uma ciência ‘objetiva’. Podem ser mesmo estudados a linguagem, os valores, as atitudes, como se faz com as ‘coisas’ inanimadas.” Esse conceito ignora a importância da vida social e sua subjetividade. Para a sociologia positivista, a sociedade e o homem podem ser descritos como sujeitos que não produzem conhecimento e somente se ocupam de informações exatas, práticas.

Considerando que o saber científico já foi construído pelos ideais positivistas, “um sujeito capaz apenas de conhecer pela resposta fiel aos estímulos externos, instrumento relativamente passivo que se esforça em deixar-se tocar por uma verdade

que está à espera de quem a descubra” (MACEDO, 2004, p. 37). Com essa citação, percebemos que essa ciência busca uma única verdade, mas o próprio positivismo não é mais suficiente para explicar a realidade.

A ciência deve respeitar que uma pesquisa traz consigo os valores, princípios, que irão orientar a construção do trabalho do pesquisador dentro da dinâmica da sociedade. Com isso, a necessidade por um novo método de trabalho abre espaço para reflexões a cerca de pressupostos que rompam com o paradigma positivista.

Em crítica à cientificidade moderna e positivista, sucede a fenomenologia. “Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, recomendação clássica dos etnopsiquisadores de ir a campo ver para compreender de forma situada” (MACEDO, 2004, p. 44).

Ao contrário do positivismo, para a fenomenologia não há uma única verdade, mas ela não ignora o rigor na prática científica, valoriza a co-participação de sujeitos na pesquisa, o pesquisador possui experiências prévias e questiona sujeitos contextualizados (MACEDO, 2004).

Na base fenomenológica, é preciso considerar os opostos da capacidade humana, desde a sabedoria até a sua demência, aberto a novos conceitos, sem predefinições, podendo ser entendido como método que vai para além do caminho, ou seja, descobrir o fenômeno além da aparência.

A epistemologia da ciência fenomenológica transita na reflexão da quantidade e qualidade, mas como a fenomenologia propõe uma pesquisa em que a interpretação e a imersão na cultura pesquisada são fundamentais para a compreensão, significa que os recursos quantitativos não serão compatíveis com a prática fenomenológica.

A pesquisa qualitativa relaciona o sujeito na problemática e sua metodologia baseia-se na reflexão hermenêutica.

A reflexão hermenêutica torna-se assim, necessária para transformar a ciência de um objeto estranho distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas Valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, mais adequadamente concebido numa relação *eu-tu* do que numa relação *eu-coisa*, e que, nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e da transformação de realidades (MACEDO, 2004, p. 74).

Interpretar de maneira hermenêutica é descobrir o que não está visível, compreender algo livre de preconceitos, ir além do caminho. Não podemos confundir com descrição de um fato ou objeto, mas relacionar a sua compreensão com o outro.

Neste sentido, a pesquisa proposta aqui será qualitativa, que considera a reflexão e a relação entre a razão e a sensibilidade. Para Macedo (2009, p. 19), pesquisa qualitativa é “investigar radicalmente a natureza do conhecimento, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana [...]. Por isso é a natureza humana que deve por primeiro ser investigada quando se queira conhecer a natureza do conhecimento.” Com essa citação, percebemos a necessidade de se investigar a natureza humana do conhecimento inicialmente.

A natureza da pesquisa qualitativa possui uma tendência à subjetividade do pensamento e proporciona à pesquisa uma reflexão na construção do objeto investigado, negando a rigidez de procedimentos lógicos.

Nesta pesquisa, o caráter qualitativo proporcionará a constante busca de conceitos que representem a utilização da consciência e a intencionalidade da pesquisa. Para descrever a observação, é preciso aproximar-se do objeto, considerar os fenômenos interiores do comportamento humano e definir a intenção da pesquisa, considerando o pensamento. Com esta apresentação, a pesquisa qualitativa só será concretizada se repercutir moderações no seu campo de atuação, permitindo prosseguimentos nos conceitos.

Sobre a pesquisa qualitativa, é importante ressaltar sua função crítica. Durante esse estudo, não poderão ser desconsideradas as contradições que por ventura surgirem na revisão de literatura ou na observação.

Demonstrando seu pressuposto filosófico, a fenomenologia pressupõe que o pesquisador veja o homem no caráter individual e social e na relação em si, enfatizando o comportamento humano. Macedo (2009, p. 25) cita a pesquisa qualificada com base na fenomenologia na citação a seguir.

Portanto, não interessa negar a condição prévia de todo conhecimento humano, pois o que está em causa é o como tornar este conhecimento prévio a matéria-prima para a combustão e para o cozimento dos conceitos formadores de uma pesquisa qualitativa qualificada. Isso aponta e delinea a perspectiva de construção de comunidades epistemológicas ordenadas em torno de três eixos comuns: o indivíduo, a sociedade e a espécie.

A pesquisa qualitativa se configura por sua fonte ser o ambiente da pesquisa, fazendo a descrição não só de dados, mas de situações, pessoas e métodos de coleta de dados, vamos estudar o fenômeno no seu natural, levando em consideração todos os componentes que constroem uma situação. Dentro da pesquisa qualitativa vamos assumir a pesquisa do tipo etnográfico.

Estarei observando as práticas pedagógicas para além do que é posto, portanto nossa postura enquanto pesquisador e educador sugere a opção pela etnografia, “que deve ser entendida como a descrição de uma cultura [...], sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo” (FINO, 2008, p. 1)., ou seja, estarei descrevendo criticamente essas características como se fosse nativa da cultura do grupo em questão

A etnografia no cotidiano escolar é proposta pelo contato direto do pesquisador com as situações e pessoas selecionadas. Na pesquisa em questão, observamos as práticas pedagógicas da escola do MST, fazendo a descrição das pessoas, de situações, dos ambientes.

Esse contato sugere uma possibilidade de perceber rupturas paradigmáticas no universo da pesquisa, pois a etnografia “valoriza as ‘pequenas coisas’, os ‘pequenos mundos’, as conversas banais, o raciocínio ‘profano’ dos actores [...]. São essas ‘pequenas coisas’ que passam a ser o objecto privilegiado de investigação” (SOUSA, 2004, p. 17). A pesquisa na escola não pode ser fechada, na etnografia se relaciona o que se passa dentro e fora.

Para desenvolver uma pesquisa qualitativa etnográfica, é preciso considerar seu fundamento antropológico, que atende ao conhecimento completo do homem. Assim a educação irá encontrar na etnografia condições de desenvolver seus trabalhos (MACEDO, 2009).

De acordo com Fino (2003, p. 3).

[...] quando o objectivo de uma investigação é a descrição de uma cultura é adequada a adopção de uma metodologia etnográfica quando: a) o comportamento da pessoas é estudado no seu contexto habitual; b) os dados são recolhidos através de fontes diversas [...]; c) a recolha dos dados não é estruturada [...]; d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas; e) a análise dos dados envolve interpretação de significados e assume uma forma descritiva e interpretativa [...]

Essa descrição voltada para essa perspectiva pressupõe a concepção materialista histórica dialética que funda-se na certeza da atividade humana como essência do mundo, na construção do real. Esta concepção enquanto método de análise está vinculado a uma concepção de realidade do mundo e vida.

O método é uma espécie de mediação no processo de desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FAZENDA, 2004). A teoria materialista usa a reflexão e criticidade para a conscientização da realidade, isso como atividade social dos sujeitos.

Nesta perspectiva, de anteceder o homem do método, requer uma quebra com os pensamentos dominantes, é preciso dar ênfase às críticas e as concepções da realidade, essa ruptura tem a natureza do processo dialético, que permite compreender a realidade como algo contraditório em constante transformação, dando atenção ao diálogo, capaz de distinguir conceitos em uma discussão.

Definido o tipo de pesquisa e compreendendo suas concepções e influências sociológicas, se torna mais viável a escolha pelos métodos de pesquisa, sendo que estes devem estar coerentes com o processo de pesquisa, assim conceituaremos agora os métodos escolhidos.

4.2.1 Escolha dos métodos.

Antes de entrarmos no campo da pesquisa, consideramos importantes as três etapas que devemos desenvolver. A exploração, decisão e descoberta. (BOGDAN, 1994) A exploração consiste em selecionar os problemas considerando nosso conhecimento prévio sobre o assunto, nesse momento definimos o local da pesquisa.

Com o conhecimento adquirido durante a exploração do fenômeno, com questões relevantes, buscaremos sistematizar os dados encontrados para compreender o objeto, sabendo que esses dados não serão rígidos, pois pode haver mudanças durante a pesquisa, caracterizando o segundo estágio da pesquisa.

Mesmo com essa flexibilidade não podemos deixar de selecionar os dados, pois estes nos guiarão para o desenvolvimento teórico da pesquisa, confrontando os dados coletados e selecionados com as hipóteses construídas no decorrer da pesquisa. Sendo a fase da descoberta.

Para Yin (2010, p.39) o estudo de caso é “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quanto os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” Esse estudo visa descobrir algo novo, isso devido ter como pressuposto que o conhecimento é algo que se constrói constantemente, considerando as características reais do objeto pesquisado, ou seja, sendo abrangente.

Sabemos que existem outros métodos de pesquisa, como: experimento, levantamento, pesquisa histórica, dentre outros. Mas optamos pelo estudo de caso. Yin (2010, p.39) nos auxilia na justificativa da escolha desse método:

Um experimento, por exemplo, separa deliberadamente o fenômeno de seu contexto, preocupando-se apenas com poucas variáveis (tipicamente, o contexto é ‘controlado’ pelo ambiente de laboratório). A pesquisa histórica, em comparação, trata da situação interligada entre o fenômeno e o contexto, mas geralmente com eventos *não* contemporâneos. Finalmente, os levantamentos podem até dar conta do fenômeno e do contexto, mas sua capacidade de investigar o contexto é extremamente limitada. O elaborador do levantamento, por exemplo, luta constantemente para limitar o número de variáveis a serem analisadas (e assim o número de questões que podem ser feitas) para permanecer com segurança no número de respondentes que podem ser levantados.

O estudo de caso sendo escolhido em uma pesquisa qualitativa não impede a associação às características da natureza etnográfica. Por isso, esse estudo dar ênfase a realidade e seu contexto, respeitando diferentes pontos de vista com a intenção de compreender esse fenômeno singular e assim o pesquisador utilizando várias fontes de coleta de dados, várias situações para o desenvolvimento da pesquisa.

O estudo de caso com abordagem etnográfica possibilita conhecer o contexto em sua totalidade e novas teorias sobre um determinado fenômeno, uma de suas vantagens é “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.” (ANDRÉ, 1995, p.52)

Com a definição dessas etapas, e compreendendo a importância do estudo de caso em uma pesquisa no ambiente escolar, partiremos para a escolha das técnicas de coleta de dados, que deve respeitar os princípios de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

Como o objetivo da pesquisa proposta é descrever às práticas pedagógicas da escola do MST, ou seja, revelar o clima institucional, a práxis escolar e a representação

social do indivíduo, será considerada como método a análise documental, entrevista e observação participante, “[...] que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (FINO, 2008, p. 4).

Essa observação será a prática de olhar e escutar. Atrelada à conversação, é importante ouvir a história do assentamento, suas necessidades fundamentais e seu propósito com a educação. A escrita será o mecanismo de registro da experiência etnográfica.

Portanto, na prática etnográfica, optarei por instrumentos de coleta de dados que sejam pertinentes à compreensão e à relação da cultura e dos contextos que fundamentam o objeto da pesquisa, instrumentos que aproximem cuidadosamente da área a ser pesquisada.

A observação participante, será uma das técnicas da coleta de dados, mediará à interação entre o pesquisador e o pesquisado, e o conhecimento sobre as práticas pedagógicas da escola será construído a partir dessa interação, pois os atores da pesquisa estarão conscientes do estudo, vistos como fundamentais para o pesquisador.

Yin (2010, p. 138) afirma que: “A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar realmente nos eventos estudados.”

Durante a observação, pode acontecer espontaneamente uma entrevista, mas não pode ser caracterizada como apenas um mecanismo de dados. Nesse momento da entrevista, o sujeito a ser pesquisado irá transcrever através da fala seu conceito da sua realidade.

A observação participante permitirá uma relação com a situação participando da rotina dos membros, sendo uma observação externa e declarada, pois permanece por um tempo determinado. Uma observação participante periférica, nessa tipologia o pesquisador considera que é necessário um certo grau de implicação com o objeto, mas prefere não assumir nenhum papel importante. (MACEDO, 2006)

Por mais que o pesquisador se inclua na rotina dos membros é preciso manter uma distância entre as partes, é necessário que o pesquisador encontre o equilíbrio entre a aproximação e o distanciamento. A observação participante permite ao pesquisador uma manipulação com os dados coletados.

Além da observação também nos aproximaremos de grupos de alunos e professores para conceber entrevistas abertas, caracterizando a segunda técnica.

As entrevistas de grupo dão aos entrevistados a possibilidade de discutir entre eles, diante do pesquisador, suas definições da situação, suas ideias e opiniões, seus sentimentos em relação ao tema de discussão proposto, com a reserva da possibilidade de autocensura devido ao fato de expressarem em público. (LAPASSADE, 2005, p. 80)

Essa entrevista não deve estar totalmente estruturada, a ausência de uma rigidez proporciona informações mais autênticas, para isso é preciso que o pesquisador tenha uma interação com o entrevistado e que saiba fazer adaptações quando necessário. Essa interação entre os sujeitos não pode romper com os hábitos e valores do grupo social em questão.

A entrevista por ser flexível desconsidera a formalidade na sua execução, ela pode se dar em qualquer momento, a partir de um contato com os participantes, um diálogo livre, mas o pesquisador precisa ter em mente um esboço do que quer tratar guiando-se pelas suas inquietações.

As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas. Em outras palavras, embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fuida, não rígida. (Yin 2010, p. 133)

O etnopesquisador precisa ser cauteloso na transcrição de suas observações, nunca esquecendo que seu objetivo é compreender o fenômeno na realidade humana, essa concentração irá preservar a interpretação dos dados da entrevista, esclarecendo as situações observadas.

Para Macedo (2004, p.164)

Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes.

Dentro a técnica da entrevista, utilizaremos o recurso do grupo focal, que caracteriza-se por um diálogo coletivo e aberto, como trataremos de observar as práticas pedagógicas isso sugere ouvir um grupo que tenha afinidade com o nosso objeto, pois nessa discussão os membros podem expressar mais conflitos que enriqueceram nosso estudo.

Para a execução do grupo focal selecionaremos dez alunos que serão preparados pelo entrevistador, que nessa entrevista também será um mediador entre a teoria que domina e a dinâmica do grupo.

Os registros da observação, da entrevista serão completados com análise documental, que pode ser qualquer material que tenha informação sobre o fenômeno. Nessa análise, a inquietação do etnopesquisador é fundamental, pois assim serão identificadas as informações do interesse da pesquisa, através de informações que podem estar em qualquer material escrito.

A análise documental, nossa última técnica, além de ser uma fonte estável de informações, ela pode revelar novos conteúdos sobre o fenômeno em questão, através dos etnotextos. Em uma pesquisa escolar, os documentos possuem um relevante papel, pois traz informações oficiais que caracterizam seus sujeitos e suas prioridades, mas é preciso ter atenção ao tratar desse conteúdo, sendo que os mesmos são rígidos em suas construções, mas a análise e a pesquisa não possuem tendência positivista.

A análise documental pode aumentar as evidências de outras fontes. “Os documentos são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades. Na realidade, os documentos devem ser usados, cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos.” (YIN 2010, p. 128)

Durante a pesquisa e na prática dessas técnicas faremos nossos registros em um diário de campo que é “um instrumento mediador de uma formação científica em processo” (MACEDO, 2004, p. 172). Isso significa que o nosso diário terá detalhes que conduzirão o processo da pesquisa, seu uso promove a constante avaliação do pesquisador sobre o fenômeno a ser descrito.

CAPÍTULO 5

Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros.

Realizarei um estudo de caso, na escola de Ensino Médio Fundamental Francisco Araújo Barros, localizada na comunidade Lagoa do Mineiro a uma distância de 25km da cidade de Itarema que fica a 224km da capital Fortaleza, estado do Ceará, Brasil.



Foto 1: Vista aérea da escola.

Até chegar nessa escola passei por várias situações. Tive que ir a diretoria regional do MST, nas primeiras idas sempre esperava e saía sem falar com os responsáveis, mantinha contato através de email, mas nunca me era dada a autorização para a pesquisa e os nomes e localizações da escola.

Em uma tarde fui novamente à diretoria do Movimento, consegui nesse dia falar com Vera, uma das dirigentes, me apresentar e dizer à instituição a que pertencço não foi suficiente. As perguntas dirigidas a mim tinham um teor político. Logo percebi que por se tratar de um ano de eleição (ano de 2010) eles temiam a minha presença. A sensação que tive da postura dela era como se ela temesse uma influência política em uma das escolas do movimento. Até que cheguei e falei abertamente que não tinha caráter eleitoral a minha pesquisa.

Depois de esclarecer meus reais objetivos e apresentar a linha de pesquisa do mestrado conversamos sobre as escolas. As principais eram quatro, todas fora da capital Fortaleza. E naquele momento tinha que decidir em qual escola faria a pesquisa.

Tinha a opção de escolher uma escola mais próxima, mas nessa instituição já havia constantes estudos, mesmo assim liguei para o contato que Vera me deu. O contato era de uma professora da Universidade Federal do Ceará, que orientava uma pesquisa em uma escola do Movimento. Quando nos falamos houve mais perguntas, dessa vez com o teor acadêmico.

E por isso não me senti a vontade de compartilhar meu trabalho com uma profissional desconhecida. E cada dia que passava tinha a cobrança pessoal em decidir meu local de pesquisa

Quando num certo dia, conversando com uma amiga, também aluna do mesmo mestrado, contei a minha inquietação. E para minha surpresa ela também passava pela mesma angústia. E por ocasião do destino, descobrimos que no município de Itarema havia duas escolas que preenchiam nossos desejos, lá era possível fazer as duas pesquisas, a minha e a dela.

E com essa coincidência foi mais fácil organizar e enfrentar a distância até a escola. Depois de decidir estudar a escola do movimento em Itarema, liguei para a sede e informei minha decisão. Falei com Neide, também responsável pela educação do movimento, ela me passou a localização exata e os contatos.

Em seguida liguei para Joel, um dos coordenadores pedagógicos da escola. Fiz o mesmo processo me identifiquei e disse meus objetivos. Ele muito atencioso, simpático e receptivo me perguntou logo quando iria à escola. Fiquei muito empolgada. E na primeira oportunidade fui à escola.

Em outubro de 2010 fui a primeira vez na escola. Fui direto para o município de Itarema, pois no caminho, na estrada, não encontrei ninguém que pudesse informar a entrada da sede da comunidade. Quando cheguei no centro da cidade, fui me informar e descobrir que tinha que voltar 25km e que a entrada da comunidade era em uma estrada de terra.

Voltei com mais atenção, quando achei a placa de informação.



Foto 2: Entrada para a comunidade Lagoa do Mineiro.

Segui por essa estrada e no caminho eu já ia gostando da paisagem, uma comunidade rural, casas próximas e uma linda lagoa.



Foto 3: Lagoa do Mineiro. Caminho para a escola.

Pela mesma lagoa o acesso era difícil. E fiquei me perguntando como os alunos chegavam na escola em dia de chuva. Já começava a me perguntar se eles iam a pé. Qual o transporte que eles usavam para enfrentar as dificuldades que a natureza criava?



Foto 4: Caminho para escola.

Logo após passar pela lagoa já avistava o prédio da escola. Era de tarde, o sol muito quente, mas um vento que refrescava e ao mesmo tempo embelezava a paisagem, tantos coqueiros, tanto verde, um ambiente sem concreto, sem industrialização, com uma escola grande, nova centrada no meio daquela paisagem.



Foto 5: A escola por fora.

Entrei na escola e não tirei mais fotos, perguntei sobre a presença do coordenador Joel. E para minha sorte ele estava na escola e me recebeu com muita educação. Tivemos uma ótima conversa e pedi a autorização para fotografar. Esta que me foi concedida.

Joel demonstrou bastante interesse e respeito pelo meu estudo, falando também que ainda era aluno, que também cursa especialização. E o perguntei onde? Pois ali, na comunidade acreditava que continuar uma formação seria impossível.

Mas, Joel demonstrava muita determinação. Ele cursa especialização em Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo. Na Universidade Federal de Santa Catarina.



Foto 6: Sala da coordenação, com o coordenador Joel.

Pedi para copiar o Projeto Político Pedagógico da escola. E ele salvou no pendrive o documento. Perguntei pela diretora. Seu nome é Ivaniza, mas ela não estava na escola. Tinha viajado para Fortaleza. Depois fui caminhar pela escola, dentro e fora.



Foto 7: Entrada da escola.



Foto 8: Vista da paisagem em frente à escola.



Foto 9: Corredores da escola.



Foto 10: Área interna da escola.



Foto 11: Quadra da escola.

Na própria escola comecei a ler o Projeto Político da Escola. Na medida em que ia lendo ia conversando com Joel, esclarecendo dúvidas prévias.

5.1 A escola por dentro.

O assentamento é fruto da resistência dos camponeses ao patrão na década de 1980. Nesse período os agricultores travaram suas lutas sem a presença do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Os camponeses tinham a ajuda de uma parte da Igreja Católica.

O que causou a organização dos trabalhadores foi a necessidade de sobreviver as ameaças do proprietário da terra em questão, este que pretendia expulsar os camponeses em devido a instalação de uma empresa de coco. Essas terras pertenciam ao Sr. Francisco Teófilo de Andrade, que já tratava seus moradores com discriminação, ofertando sempre as piores terras para a plantação de subsistência.

Com o falecimento do proprietário, as terras são herdadas pelo Padre Aristides, que em um momento oportuno comunicou a todos os moradores que as terras seriam vendidas para uma empresa de coco. Nesse momento, os camponeses se organizaram e começaram a refletir sobre todos os anos trabalhados para enriquecer o patrão e como os trabalhadores não sabiam outra tarefa, perceberam que a saída das terras ocasionaria uma grande catástrofe a todas as famílias.

A partir desse momento, os camponeses decidem lutar, e dando até suas vidas para permanecer nas terras, isso com a ajuda da igreja que apoiava a causa dando suporte jurídico. Durante a luta pela terra, morreram três trabalhadores, um deles é Francisco Araújo Barros, que seu nome homenageia a escola a ser pesquisada.

O assentamento foi oficializado em 25 de julho de 1986 e na década de 90, no ano de 1991 o MST se vincula aos camponeses, organizando o assentamento em comunidades e orientando as famílias. Atualmente, vivem em uma área de 5.088 hectares, com uma população de aproximadamente 1.500 pessoas, distribuídas em sete comunidades.

No assentamento existem cooperativas de agricultura, associação comunitária e dos trabalhadores, tudo com a finalidade de organizar e melhorar a situação das famílias. Isso levou para a localidade a possibilidade de implantação de uma indústria de farinha que permitirá que os moradores deixem de se deslocar para a cidade com a finalidade de se inserir no mercado de trabalho desconhecido.

Com o objetivo de lutar pela posse da terra, caracterizando a reforma agrária, com uma agricultura popular, também houve a preocupação de escolarizar as famílias

na perspectiva de uma educação para todos, uma educação do campo. A educação passa a ter a mesma importância que a terra.

No assentamento existem seis escolas públicas municipais, sendo duas com o ensino fundamental completo, uma com educação infantil e 1ª ano do ensino fundamental e 3 (três) com o ensino fundamental até o quinto ano. No ano de 2010 a comunidade conseguiu a implementação de uma escola de ensino médio, antes disso, os alunos precisavam se locomover para a sede do município com a distância de 34km para assistirem aula. Agora, os alunos percorrem distâncias curtas com o transporte da prefeitura para chegar a escola, evitando de ser discriminado por ser aluno do campo.

São 33 professores nas escolas do assentamento, sendo efetivos do município de Itarema, mas os docentes da escola Francisco Araújo Barros são contratados em caráter temporário, com formação em nível superior, com prioridade para professores moradores do assentamento que conheçam as razões e causas das lutas, ou com vínculo no campo ou conhecimento nos princípios da Educação do Campo.

Os professores precisam ter consciência de que é preciso trabalhar aspectos humanos em seus alunos, onde os valores pessoais façam parte do processo de construção, rompendo com o perfil de transmissão de conteúdos.

O grupo gestor da escola é formado por educadores, que percebem a sua liderança no sentido de desenvolver o assentamento, comprometidos com as diretrizes da Educação do Campo, sendo fundamentais no exercício da democracia por todos. Seu núcleo gestor é composto pela diretora Ivaniza, professora formada em pedagogia, um coordenador, Joel.

A gestão da escola construiu sua matriz pedagógica com a intenção de promover a relação entre a natureza e o ser humano, onde o mundo, as relações sociais só mediadoras da formação dos sujeitos.

A construção dessa escola, não se resumiu somente em levantar o prédio, a comunidade participou desde a escolha do nome da instituição até a elaboração do Projeto Político Pedagógico junto com a Secretaria Estadual de Educação. Essa mobilização demonstra a importância que a comunidade dá ao ensino, sendo visto como ferramenta mediadora capaz de ofertar o desenvolvimento do campo e das pessoas que moram e vivem do trabalho camponês.

Na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola constata-se que sua função é “garantir o acesso ao ensino médio integral e profissional e também na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos sujeitos que moram nas áreas da reforma agrária e comunidades rurais.” (PPP, 2011, p. 2)

Esse ensino integral também deve ser voltado para a formação humana, considerando a relação social dos indivíduos com a intenção de formar pessoas críticas e conscientes da sua importância para a construção de uma nova sociedade. A proposta da escola é de educar e fazer educação respeitando os princípios do MST.

Nesse sentido, a escola pretende ser vista pela comunidade como um local que possibilite a todos uma compreensão da realidade, tanto no sentido educacional como também na política, economia e cultura. Para a escola do campo tudo isso deve proporcionar a construção de um novo cenário, “superando os valores do individualismo, do egoísmo e do consumismo [...] e que se afirma formadora de um ser humano criativo, autônomo e solidário, sujeito histórico capaz de compreender criticamente a realidade na qual está inserido [...]” (PPP, 2011, p. 3)

A escola possui 3.250, 72m² dividido em quatro blocos:

- a) Bloco administrativo: secretaria, direção, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala dos professores, banheiro masculino e feminino;
- b) Bloco dos laboratórios: sala de informática, de vídeo, biblioteca e laboratório de ciências.
- c) Bloco das salas de aula: 12 salas de aula, 1 sala para organização dos alunos.
- d) Bloco destinado para alimentação e lazer: cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro.

Além disso, a escola possui cerca de 10 hectares destinado para atividades do campo, com ações experimentais na perspectiva de concretizar o objetivo escolar, de reforçar atividades próprias da comunidade.

A escola também tem como meta o oferecimento de cursos técnicos, porém não no sentido de suprir a sociedade fabril, mas para fortalecer a cultura da região. A escola pretende executar curso de agropecuária, agroecologia. Na visão de que a escola é mais do que escola (CALDART, 2000), cursos e projetos são destinados para melhorar a organização da comunidade.

Seu núcleo gestor é composto pela diretora Ivaniza, professora formada em pedagogia, um coordenador, Joel. Estes que tratam a gestão escolar com a visão de desenvolvimento para a escola e para o assentamento.

As atividades escolares não são restritas somente aos alunos, mas a todas as famílias, sendo todos sujeitos da construção do conhecimento e manutenção da cultura. Essa presença constante na instituição permite uma relação mais próxima entre escola e comunidade.

5.2 Os Sujeitos da Pesquisa.

A pesquisa teve como base central o prédio da escola, mas dentro desse ambiente encontrei a possibilidade de me aproximar da comunidade. Assim, os sujeitos da pesquisa não são somente professores e alunos, mas também famílias e representantes do MST. Por isso, a observação se deu dentro e fora da escola.

Os alunos observados são do ensino médio, do turno manhã e tarde. Tive a oportunidade de entrar na sala de aula do 1º ano A tarde e observar os alunos. O interessante desses alunos é que alguns vêm de escolas localizadas no centro da cidade, outros estudavam em escolas municipais, mas no meio rural. Com essa realidade ficou mais fácil conversar com eles sobre as diferenças que eles encontravam nas diferentes escolas.

A maioria dos alunos da escola mora na comunidade e estão na faixa etária correspondente a turma de estudo. E todos conhecem a história do assentamento e o modo de organização das famílias.

Suas famílias são basicamente camponesas. O trabalho na agricultura é a principal fonte de renda e participam das organizações das associações da comunidade. Mesmo assim, existe uma diversidade no contexto das famílias, pois todas têm origem do povo indígena Tremembé, mas não vivem na comunidade indígena.

Os professores pertencem à rede estadual de ensino, concursados ou contratados, todos com formação superior. E devido a localização da escola, a maioria dos educadores também mora na comunidade.

Essa característica facilita o que a educação do campo acredita ser importante para realizar o trabalho, pois o professor conhece a realidade da comunidade e dos alunos. Encontrei em diversos momentos uma relação bem próxima entre alunos,

professores e gestores, pois eles não se conhecem somente de dentro da escola, mas também dialogam fora sobre a melhoria da comunidade.

O interessante também é que quando conversava com um professor eu também me apropriava de opiniões pessoais, além de profissionais. A preocupação demonstrada com os alunos não era somente em ensinar, mas construir um novo sujeito.

E durante o processo da pesquisa também tive a oportunidade de conversar com dirigentes do MST, são pessoas que acompanham o movimento em todo o estado do Ceará e se comunicam também com dirigentes nacionais, pois o movimento não trata as escolas individualmente, mas sim com marcos teóricos e pedagógicos para todas as escolas.

Além da comunidade Lagoa do Mineiro, também me socializei com os moradores de Almofala, nesse local está à paróquia religiosa que eles muito respeitam. Os moradores do pequeno distrito de Almofala convivem em harmonia com as famílias do assentamento, frequentando juntos os momentos religiosos, que é incentivado pelo padre da paróquia.

Observei que os jovens e crianças de Almofala estudam em escolas municipais e estaduais de Itarema, pois sabem que não se pertencem a escola indígena e a escola do assentamento.

A observação aconteceu em 17 visitas em um período superior de um ano, registradas no diário de campo, incluindo momentos na escola, na comunidade Lagoa do Mineiro e em Almofala. Essas visitas compreendem diversos momentos, aulas, festividades, reuniões. Alguns dias foram seguidos e outros alternados.

5.3 Questões e objetivos da pesquisa.

A observação na pesquisa qualitativa é capaz de acumular informações que podem ser comparadas com o referencial teórico, para Macedo (2006, p.96) a observação participante “termina por assumir sentido de pesquisa participante, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa.”

Essa autonomia é para o investigador uma liberdade de contextualizar determinados momentos da observação, acaba sendo relevante saber que nossa

observação não se resume em somente estar presente no local sem critério para construir o corpo da pesquisa.

Por isso, é necessário saber como devemos guiar nossa observação, o que podemos fazer nesse período. Bogdan (1994) sugere que nesse momento não devemos interpretar o que acontece com ofensa pessoal, é preciso ter cautela, não querer fazer tudo de uma vez, o aconselhado é ficar por um período curto por dia, isso evita que vejamos muitas situações e não tenhamos condições de transcrever o que realmente é fundamental.

A nossa observação participante pode variar, pois vamos considerar todo o contexto. A nossa descrição é necessária, é preciso saber entrar e sair das situações sem causar desconfiança aos investigados. Esse trabalho exige muita disciplina.

É importante esclarecer nossos interesses para os sujeitos, informando como pretendemos trabalhar e com quem vamos a princípio nos relacionar, com essas informações fica mais susceptível uma cooperação entre investigador e investigado.

Com esse posicionamento elaboramos o que vamos observar que responda aos nossos objetivos, desde os aspectos estruturais considerando as atividades, os comentários. O quadro abaixo traz o que estaremos observando.

Quadro nº1 – Observações da Pesquisa.

TÓPICO	OBJETIVOS
1º Conhecer uma escola do Movimento Sem Terra.	Perceber como e em que se baseia a concepção da escola do movimento.
2º A relação dos sujeitos com a cultura local.	Compreender a visão da realidade em que eles estão inseridos.
3º A rotina dos alunos e professores dentro e fora da escola.	Verificar se durante a rotina os sujeitos vivenciam o que está direcionado nos princípios da escola do MST e se há elementos da escola fabril
4º Interação da escola com a cultura da comunidade.	Observar se a escola considera a cultura da comunidade no processo de formação dos alunos.
5º Perceber se o aluno considera que aprendizagem não acontece somente na escola.	Conhecer a prática dos alunos diante dos ambientes sociais de aprendizagem.

Com os tópicos elaborados para a observação dos sujeitos, com a delimitação do objeto, temos definido um dos pontos mais importantes da construção da pesquisa, pois agora podemos responder o que vamos investigar e o que estamos procurando, quais os dados que selecionaremos para tomar nossas decisões.

Por isso, construímos nossos tópicos englobando vários ambientes, além da sala de aula, pois em uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica é preciso se aproximar dos sujeitos para perceber seus referenciais culturais e assim compreender sua visão da realidade e seus anseios.

No primeiro encontro com o grupo é bom levantar questões em conversas ocasionais que permitirão um retorno mais real. “O investigador que conduz uma entrevista não pode fazer economia de interpretações do senso comum. Às regras de sendo comum são as condições incontornáveis para obter a informação desejada.” (LAPASSADE, 2005, p. 122)

Nossa curiosidade inicial sobre a escola do MST não era só física, estrutural, mas sim descobrir o que essas escolas tinham de diferente da escola tradicional, mas no decorrer do mestrado fomos conciliando inquietação pessoal com a produção acadêmica.

Com isso, chegamos a organizar previamente o que queríamos descobrir. E traçamos desde a organização escolar, com suas teorias e princípios, para a prática pedagógica, a fim de conhecer as relações existentes entre a escola e a comunidade, e dependendo dessa ação docente, poderemos interpretá-la ou não como inovadora.

Com os objetivos postos, percebemos que essa pesquisa não pode se restringir somente ao caráter físico do objeto de estudo, é importante nessa construção não só o resultado final, mas o processo em si, é durante ele que teremos contato com as situações a serem descritas.

CAPÍTULO 6

O estudo no campo

Após a última observação me deparo com todo o material coletado (entrevistas, notas de campo, meus pensamentos e comentários, documentos) e me pergunto: E agora?

Sei que preciso organizar para sistematizar os dados. Por isso, dou o primeiro passo, e organizo todo o material. Diário de campo com datas conferidas, fotos datadas, documentos anexados, entrevistas transcritas e impressas e tudo isso próximo, tudo respeitando a cronologia das visitas.

Depois, foram inevitáveis, várias leituras, conferindo tudo e, em cada leitura percebo com mais atenção os meus comentários e isso vai dando forma as categorias que pretendo analisar.

Devido ter no trabalho várias fontes de evidência é necessário fazer a triangulação desses dados. Para Yin (2010, p. 144) “Com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno.” Através da triangulação é possível considerar vários pontos para fortalecer e o mesmo fenômeno.

Durante a construção da análise vou anotando, fazendo mais um registro, criando legendas, abreviaturas, notas, não esquecendo de considerar o local, as pessoas e o contexto. Assim, estarei buscando uma associação entre minhas notas, meu conteúdo produzido com os questionamentos do estudo. Percebendo palavras, frases, opiniões que se repetem, e assim chego às categorias preliminares.

A princípio são: importância da escola para a comunidade, relação dos sujeitos com a cultura local, relação entre a comunidade escolar e as políticas estaduais e inovação e prática pedagógica. A partir dessas categorias vou convergir com os documentos encontrados, os registros de arquivos, as entrevistas abertas e focais e as observações registradas no diário de campo.

6.1 Importância da escola para a comunidade.



Foto 12: Diretora Ivaniza.



Foto 13: Encontro com a diretoria do MST.



Foto 14: Conversa com a professora Aurilene.



Foto 15: Aula de Formação Cidadã com o Professor Edme.



Foto 16: Ida para a escola no pau de arara.

A história da construção da escola é marcada por fortes acontecimentos na comunidade, os quais eu descrevi anteriormente para situar a escola e a comunidade pesquisada. E durante minhas visitas sempre observei o zelo e o respeito que todos (professores, funcionários, alunos) têm pela escola.

No dia 12 de abril de 2011, na minha primeira visita oficial, como pesquisadora, tive a oportunidade de conversar com Ivaniza, diretora. Nossa conversa aconteceu no pátio da escola, era hora do almoço, eu e ela estávamos na mesma mesa. Mas, havia outros professores e funcionários no mesmo ambiente.

A princípio nossa conversa iniciou falando um pouco do mestrado, da faculdade que estudo. Ivaniza me relatou que normalmente aparece na escola outros

pesquisadores, mas com o foco maior no Movimento Sem Terra e na história da comunidade. E assim nossa conversa começa a ganhar outra direção. Ela me conta com riqueza de detalhes sobre a história da comunidade e da escola, a importância que a escola tem para todos os moradores, pois diz Ivaniza: “antigamente a educação era domiciliar, um jovem ou outro adulto ensinava as crianças em suas próprias casas.”

Ivaniza também reconhece a importância do Movimento para a comunidade, em sua fala percebi como foi importante a ajuda do MST para a construção e fundamentação da escola, pois quando o MST apareceu na comunidade os enfrentamentos pela posse da terra já havia começado, e o Movimento que se interessou em participar ativamente desse processo, “dando apoio e organizando o assentamento, trazendo orientação e prática que transformassem a comunidade.” (IVANIZA)

Com a presença e apoio do MST, a inclusão de uma escola naquela comunidade vinha a ser uma realidade. E todos os moradores vêem a escola como uma grande conquista, “a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida nesse contexto.” (BELTRAME 2011, p. 117). É também na escola que a cultura da comunidade é repassada e incentivada a ser vivenciada, conhecendo as particularidades da comunidade.

Em outros momentos também percebi o que representa a escola para a comunidade. Conversei no dia 09/08/ 2011 com professora Aurilene, que mora na comunidade e diz: “conheço bem nossas dificuldades”, por isso, “os projetos da escola podem proporcionar a realização dos sonhos desses jovens.” Durante o almoço conversei bastante com os professores e funcionários que passam o dia na escola. Alguns professores vêm de longe para lecionar e todos conversamos sobre a história da escola. Senti neste dia as dificuldades do acesso, pois fui para a escola de pau de arara, foi muito cansativo e perigoso, sair da sede do município até a escola neste meio de transporte.

Muitos professores além de trabalharem na comunidade também residem lá. E acredito que faz com que eles tenham mais noção dos resultados de seus trabalhos, assim como das principais necessidades da comunidade.

A impressão que tive é que a escola não é somente para ensinar os conteúdos, mas para realizar os sonhos dos alunos. Mesmo assim, não falei minha opinião. Não podia interferir nas respostas, queria ouvir cada palavra.

Também não se trata de ignorar os conteúdos básicos, em certa oportunidade, em outra data, em uma conversa com a professora Raimundinha, ela me disse que: “também preparamos os alunos para ENEM, vestibular.”, mas logo ela enfatizou: “também é importante que o aluno conheça as necessidades da terra.”

Quando estive com os alunos, em nossas conversas formais e informais eles me relatavam como percebiam a escola. Para Eliete o importante é que “é possível participar da rotina da escola” e continua “podemos participar da elaboração dos projetos.” Na nossa conversa, no dia 11/08/2011, Eliete diz que a escola não é boa somente por estar na comunidade, pois ela e a maioria dos alunos deixam de ir para outra localidade atrás de escola, mas sim porque Francisco Araújo Barros, eles têm a oportunidade de participar mais ativamente da escola, nas reuniões de pais, como reuniões da diretoria do MST, quando visitam a escola.

Eu acredito que esse contato dos alunos com a realidade incentiva a frequência deles na escola, eles conhecem mais pessoas e assim dão mais vida a cultura deles, repassando para todos o seu modo de vida. E com essa prática, a cultura local não morre, pois eles não trocam seus ensinamentos pelos conhecimentos novos, mas ampliam e se apropriam daquilo que completa a causa deles.

E eu continuo perguntando a Eliete se esses projetos estão presentes na vida dos alunos, ou se eles imitam as atividades de outras escolas. Ela me responde: “tudo que é feito é para nossa comunidade.” E continua: “aprendemos a nossa realidade, os problemas da natureza e os nossos problemas”. A meu ver a escola acaba oferecendo um espaço para a participação do aluno e isso diminui a distância entre escola e aluno. Vejo que muito vem de fora para dentro da escola. Como se o trabalho fosse baseado na comunidade. Toda a história da comunidade, as crenças, os personagens, os valores estão dentro da escola.

De acordo com o PPP (2011) da escola o objetivo da comunidade era de “construir uma escola que contribua para o desenvolvimento do campo, da agricultura camponesa e popular; da reforma agrária; das pessoas que moram e vivem do trabalho camponês.” (p.1). Esse objetivo completa a ideia de inserção do jovem no ensino médio, não só desenvolvendo habilidades, mas oferecendo convivência social a fim de formar pessoas críticas capazes de planejar sua vida.

Em novembro do mesmo ano teve uma reunião na escola com representantes da diretoria do MST, tinha muita gente na escola, visitantes e comunidade. Nessa reunião a

fala do MST não se restringia a dados, estatísticas. Tinha uma preocupação com o jovem da comunidade. Para a diretoria do MST, o jovem precisa ter uma prática na sua rotina. E essa opinião gerou vários comentários sobre currículo, “que não beneficia o jovem do campo”, “a pesquisa e a prática devem acrescentar a teoria, mas que pertença a realidade deles.”

Essa posição me chama muita atenção, pois mais uma vez pude constatar que o contexto social do aluno, seu modo de vida é relevante para o seu processo de conhecimento. A escola não demonstra estar preocupada só com conteúdos, mas em servir a comunidade.

Para completar esse pensamento, um certo dia fui assistir uma aula do Professor Edme, aula de formação cidadã. Entrei depois de todos e fiquei sentada em um canto da sala. Nada tinha em mente, nada estabelecido, mas percebo a aproximação que Edme tem com os alunos, eles conversam sobre algo da aula anterior e não estou entendendo. Aos poucos vou percebendo que a aula é assim, muito diálogo, a aula era sobre “Cidadania e Política”.

Essa aula abordava vários pontos, mas para enfatizar esse critério o que acredito ser relevante foi o momento que o discurso foi atrelado à importância da educação, da escola, na própria comunidade. Os alunos participavam ativamente, alguns falavam das dificuldades, da distância da cidade. Outros falavam do cuidado e conservação com o ambiente, para eles a cidadania na comunidade é “que todos devem ter cidadania para preservar a comunidade.” Edme acrescenta que: “todos devem respeitar e valorizar a luta do povo.” E é na escola que é “possível falar da luta do povo.”

Dessa maneira, percebo que a escola não é só um espaço físico, com atividades curriculares, mas tem um caráter de conquista para comunidade, existe por parte de todos um zelo, um carinho pela escola. A escola passa para os jovens as matrizes culturais da comunidade, para os moradores a existência da escola beneficia a todos, pais e alunos, oportunizando aos alunos o contato com a realidade deles, no sentido de sistematizar o que muitas vezes é dito dentro de casa, no convívio social.

6.2. Os sujeitos e a cultura local.



Foto 17: Semana da Juventude.



Foto 18: Conversa com os alunos.



Foto 19: Entrada dos alunos na escola.



Foto 20: Igreja de Nossa Senhora Da Conceição de Almofala.

Durante a coleta de dados, percebi que em vários momentos a expressão cultural dos moradores da comunidade sempre era manifestada e também fiz essa associação com observações dentro da escola. Ou seja, em momentos fora e dentro da escola, sempre que possível os sujeitos citavam a preocupação com a cultura deles. Mas qual é essa cultura? Aqui não irei listar as manifestações culturais como prioridade, mas sim a relação dos sujeitos com a manutenção dessa cultura.

Em uma das primeiras visitas a escola, em 13/04/2011, fui observar a chegada dos alunos na escola. Era de tarde, sol muito quente, e alguns transportes começavam a chegar, variados: ônibus escolar, pau-de-arara, motos, bicicletas. Os alunos iam entrando sem nenhuma correria, e a aparência deles não me fez pensar que eles eram diferentes. Lembrei na hora dos meus alunos. O uso dos bonés, fardamento, acessórios que encontro nas escolas urbanas tradicionais. Com pouco tempo ouvi aquela sirene, som bem familiar. E a cada momento concluía precipitadamente, eles são iguais aos meus alunos.

Mesmo com esse comportamento comum, não podia deixar naquele momento de observar mais. Queria buscar neles algo diferente. Não podia acreditar que estava ali, tão

distante de algum centro urbano vendo alunos produzidos a partir da influência da mídia, tinha que ter algo novo. E continuo andando na escola, visualizo Ivaniza tão próxima aos alunos, conversando e rindo, sem aquela postura de chefe e depois desses minutos nos corredores percebi que não houve nenhum problema de violência, de indisciplina.

Na mesma hora, dirijo-me ao Joel e pergunto se entre os alunos existe algum problema que atrapalhe a rotina escolar. E ele me diz que “no momento só temos uma aluna reclamando de bullying pelos colegas. “Mas, Joel logo diz como a escola está tratando esse caso, “estamos conversando com todos da escola, para resolver esse e prevenir que não aconteçam outros casos.”

Na hora do intervalo, fui para o refeitório, o lanche era suco com biscoito, alguns comiam, os outros em grupinhos conversando, mas o clima muito tranquilo. Naquele momento, sabia que devia conversar com eles, e fui me aproximando de um grupo de meninas e logo começamos a conversar e eu ouvi atentamente, fiz a pergunta básica: “o que vocês acham da escola?” e eu ouvi uma constelação de respostas, como: “nossos pais gostam da escola”, gosto dos professores”, gosto dos trabalhos culturais”, “gosto dos eventos da comunidade”. E com essas respostas fui achando que o que queria encontrar. O que pode ter aqui, tão distante, que os alunos estudem aqui?

E no decorrer da pesquisa fui percebendo como a cultura, nos aspectos: política, ideologia, datas festivas, particularidades da comunidade. São importantes de serem discutidas dentro e fora da escola. No dia 07/06/2011, durante o grupo focal verifiquei que o meio social em que os alunos estão inseridos é uma fonte de questionamento, pois os alunos sempre relacionam suas vidas com os problemas locais. Para Lucas “a escola trata da realidade deles”. Flavia cita a feira de ciências e a semana da juventude e diz: “que a escola nos incentiva a conhecer mais a nossa realidade e as características ambientais da comunidade.”

Encontramos essa preocupação no PPP (2011, p. 39) da escola que nos eixos temáticos que são:

- Eixo 1: Juventude, histórias de vida e as relações no contexto do campo. Identidade – conhecer a história.
- Eixo II: A luta pela terra e os modelos alternativos de produção. História da luta pela terra.
- Eixo III: Trabalho, cultura e modo de vida. Conceituar trabalho - cultura de valores, morais e cultura da imposição social.

- Eixo IV: Soberania alimentar e tecnologia de convivência com o semi-árido. Concentração da terra, da água e do conhecimento científico-tecnológico, pesquisa para o desenvolvimento da agricultura.
- Eixo V: Juventude e Reforma Agrária. Conscientização da juventude pela luta da reforma agrária.
- Eixo VI: Juventude atualidades e perspectivas.

Com o decorrer do tempo tive a oportunidade de ir encontrando essas manifestações. Na semana da juventude, 08/11/2011 percebi que a escola recebe muita gente, pais, alunos, dirigentes do MST. Antes de ir para a quadra fui visitar as salas de aula e vários alunos participam ativamente, envolvidos em alguma temática, que variavam desde artesanato, decoração para o ambiente, construção de músicas – paródias, grafiteagem de blusas com símbolos regionais, pintura de bandeiras e muitos cartazes.

Depois fui para a quadra e aconteceram várias apresentações. E os dirigentes do MST eram voltados para a valorização da luta do jovem e conscientização deles sobre a realidade do MST e da comunidade. A direção da escola acrescentou a responsabilidade da escola na formação do aluno, inserindo na grade curricular conteúdos e assuntos pertencentes a rotina de todos. E em seguida, começaram as apresentações, todas bem elaboradas, alguns alunos um pouco tímidos, outros bem à vontade com os presentes. E enquanto aconteciam às apresentações percebia-se um respeito por quem estava somente assistindo.

Alem da semana da juventude, outro ponto muito evidente de manifestação cultural é o dia da padroeira de Almofala, data tradicional de Itarema, aconteceu em 10/08/2011, nesse dia não fui para escola, fiquei o dia toda na comunidade de Almofala, passei o dia na igreja ajudando as freiras na organização da festa. Tive a oportunidade de conhecer o Padre Afonso, depois de me apresentar, tivemos uma longa conversa, ele elogiou a organização do município e me falou muito do sofrimento da comunidade. Acrescentou, mesmo que a comunidade Lagoa do Mineiro seja distante da sede do município e de Almofala, ele trabalha na intenção de respeitar o movimento e os seus membros. Para o padre todos são bem vindos a igreja.

A festa na praça começou com uma missa, a praça estava lotada, gente de várias localidades, no sermão da missa, o foco foi o resgate da história do distrito de

Almofala, lembrando pontos importantes para a comunidade, mencionando quanto de sangue foi derramado também no assentamento Lagoa do Mineiro. No final da missa, as pessoas continuam na praça, reunidos, conversando, divertindo-se. E aos poucos todos foram embora. Nessa noite dormi em Almofala, na casa das freiras, nossa conversa ainda durou um tempo. Para as freiras o trabalho que desenvolvo é muito importante para eles, pois acreditam que é uma maneira de propagar as causas da comunidade, pois eu estou aprendendo algo novo e repassarei para outros.

No dia seguinte fui para a escola, comentar com todos sobre a festa da noite anterior, e comecei conversando com os alunos, nos corredores da escola e eles me disseram as mesmas coisas que tinha ouvido na noite anterior, que a distância atrapalha a ida frequente deles para os outros distritos, mas eles conhecem e se sentem parte das festas da igreja.

E como o assunto era festa, pergunto a organização deles na escola. Ricardo me diz que na escola existe NB, que organiza as festas, trabalhos e apresentações. Logo eu pergunto: “o que é NB?”. Ricardo rir e diz: “Núcleo de Base, alguns alunos que fazem parte e participam da rotina da escola e depois passa as informações para todos os outros alunos.” Ressalto que esses mesmos alunos que compõem a NB, às vezes acompanham a frequência dos alunos e participam também de reuniões de pais e responsáveis. Mesmo com essa oportunidade de organizar o trabalho, Ricardo, completa dizendo que são poucos alunos que participam e nas apresentações são sempre os mesmos isso porque os demais simplesmente não querem participar.

Um dos momentos mais esperado pelos alunos e pela escola é o desfile de sete de setembro (desfile da independência do Brasil). A escola e a comunidade esperam ansiosamente por essa data, começam na difícil tarefa de escolher o tema da escola. A organização desse momento não se restringe somente a escola Francisco Araújo Barros, mas todas as escolas que desejam participar do desfile. O interessante é que a concentração acontece na escola indígena, em Almofala, as demais escolas se dirigem até lá, com todos os trabalhos que vão expor.

Tive a oportunidade de assistir e participar do desfile e foi maravilhoso. Cheguei um dia anterior na escola Francisco Araújo Barros e já vi o tema “Protesto a degradação ambiental e implantação de parques eólicos no nosso aldeamento”, que defende o respeito que o Estado deve ter com as terras, devido à iniciativa estatal de construir usinas eólicas, para o assentamento essa construção trará mais malefícios, pois

degrada o ambiente. Nessa tarde, os alunos já estavam com faixas e apresentações prontas. E eu tinha que esperar para assistir.

No dia seguinte, pela manhã, fui para a Escola Indígena Maria Venâncio, que é na praia de Almofala, tinha muita gente, de outras escolas indígenas, muitos estudiosos e pesquisadores do Brasil. A escola estava lotada, cada sala de aula abrigava uma delegação de escola. Nesse desfile encontram-se somente sujeitos escolas, mas pessoas que passam de geração em geração esse hábito, muitos idosos incentivando a marcha. O almoço foi feito no interior da escola, para todos, era uma grande festa, com direito a desfile de índia e muita discussão sobre o tema do desfile, que para minha surpresa todas as escolas estavam com o mesmo temática. Contra a implantação de usina eólica.

Depois do almoço as escolas de outros distritos começavam a chegar, quando visualizo o transporte da escola Francisco Araújo Barros, e já me direciono para o grupo, para poder me sentir com eles, Ivaniza e alguns professores facilitam essa minha ação, recebendo-me muito bem. E agora somos nós, eu faço parte da escola e do desfile, ocupamos nosso lugar, os alunos em pelotões com suas faixas, músicas cantadas por todos que dizia: “A escola diferenciada preparando nosso povo pra lutar (...) é lutando que conquistaremos nosso território.”

Na saída para as ruas de Almofala escutamos muitos gritos e palavras de ordem, uma festa com razões culturais e políticas. O destino da caminhada é a igreja, mas no caminho, uma parada em frente ao cemitério para homenagear os antepassados indígenas, por mais que não tenha somente escolas indígenas, a maioria na sua origem étnica, são índios, mas com o tempo alguns vão se direcionando para outras causas, por isso, não é estranho e nem rejeitado alguns costumes indígenas.



Foto 21: Organização dos alunos para o desfile de 7 de setembro.



Foto 22: Início do desfile cívico.



Foto 23: Chegada do desfile na igreja de Almofala.



Foto 24: Alunos da escola Francisco Araújo Barros.



Foto 25: Apresentação do tema do desfile na igreja de Almofala.

Quando chegamos à igreja uma grande roda é formada, cada escola em seu lugar, e as pessoas que não fazem parte de escolas, ficam por fora da roda, assistindo agora as apresentações. Cada escola mostra sua faixa e eu sou convidada para fazer a abertura das apresentações, faço a leitura do tema do desfile e leio algumas faixas fazendo comentários curtos. Fiquei muito feliz, aquele momento era muito diferente de todas as manifestações culturais que já tinha visto. Na hora da apresentação, os alunos encenaram a música “Planeta Azul”, cantada e tocada por uma aluna, enquanto outro grupo dançava. No final, Aurilene, representante das alunas, fez uma explicação, enfatizando a responsabilidade de todos na comunidade.

Pra finalizar, a última palavra foi da escola indígena, que além de manifestar a posição de todos sobre a implantação da usina eólica, discursou sobre a necessidade de todos respeitarem a luta do povo indígena e do assentamento, da importância da terra, que todos têm o mesmo direito. E em seguida, dirigiram-se também em caminhada para a escola indígena, encerrando o desfile. Eu acompanhei até o fim, nos despedimos e retornei para o meu caderno com muita felicidade. Com a sensação de ter descoberto uma causa real na vida daquelas pessoas. Pois, ali, o desfile fugia de todos os padrões nacionais, não tínhamos uma exaltação à pátria, mas sim um motivo popular para justificar a luta de todo um povo.

E diante de todas as experiências que vivi, percebo que a escola não impõe o modelo padrão cultural, as datas são respeitadas, mas são vivenciadas dentro da realidade deles, não se constroem ideias a partir de uma sociedade ideal, mas sim para responder as necessidades deles. Nesse

sentido, a escola não exclui, não elimina, mas transforma em prática o que é dito dentro das casas, nas ruas, na igreja.

Acredito que essa manutenção cultural proporciona ao aluno uma amplitude diante das circunstâncias, evitando um olhar distante sobre fatos e personagens que não correspondem ao momento deles. Não que seja irrelevante a ampliação do conhecimento, mas perde o sentido conhecer o novo se você desconhece aquilo que está inserido. Como pedir respeito, reconhecimento de causa, se alunos e moradores não se apropriam da sua realidade?

Beltrame (2011, p.118) afirma que:

Um projeto educativo, curricular, colados aos processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento vinculado às matrizes culturais ou raízes culturais presentes no cotidiano de homens e mulheres que vivem no campo.

Por isso, manter e ensinar os aspectos culturais são tão importantes para a comunidade, para eles é preciso dar continuidade a luta, ao modo de vida, para que não se percam diante de outros modelos de sociedade. E a escola para isso tem um papel relevante na organização desse trabalho, dando espaço para todos e acreditando que “os aprendizes necessitam não é tanto de uma mera instrução institucionalizada, mas de estarem em contato com o mundo real, ou seja, trazendo a escola para a realidade do mundo.” (FINO 2011, p. 6)

6.3 - Relação entre a Comunidade Escolar e as Políticas Educacionais.

A partir dos momentos que tive com as experiências culturais da comunidade e constantemente ouvindo dos sujeitos alguma opinião sobre a política vigente. Com a leitura do início do trabalho percebe-se que o MST possui fundamentos que são opostos ao modelo da sociedade industrial. E por isso, é importante observar essa relação a nível local com as políticas tradicionais da sociedade.

A responsabilidade do poder público sobre a educação inclui a universalização do estudo, pois quando se fala da escola do campo, o que está em questão é o projeto da escola e não sua localização. (CONTAG, 2004). Projetos destinados aos sujeitos do campo, trazendo para dentro da escola matrizes culturais e pedagógicas ligadas a

realidade social, com uma identidade própria, gerando uma ruptura com o modelo urbano de educação.

Na organização da escola, o coletivo “tem a tarefa de coordenar e acompanhar a execução das ações aprovadas em assembleias e garantir as linhas políticas do assentamento.” (PPP 2011, p. 8) A escola tem como preocupação a formação política, voltada para a compreensão e o desenvolvimento da comunidade, processando mudanças necessárias à escola capitalista.

Quando descrevi a história da comunidade, incluiu o processo da luta pela posse da terra, contra grandes fazendeiros, que tinham apoio das políticas. Ao ouvir isso pela primeira vez, ficou claro que a comunidade para conseguir seus direitos lutou contra a ideia de concentração de terra, defendendo os direitos de todos. E, hoje com sua terra demarcada, como é essa relação?

Escrevendo minhas observações sobre as manifestações culturais, por muitas vezes, também fiz comentários sobre a posição política deles. E, além desses momentos, também foi possível perceber na prática a opinião e o modo de vida que eles acreditam ser o melhor para a comunidade. Então, no dia 19/05/2011, em umas das primeiras visitas, estava inserida em um momento social e político, pois os professores da rede estadual estavam em greve, reivindicando melhores salários, estrutura e o cumprimento da Lei do Piso Nacional. Sendo que, quando cheguei à escola, imaginava não encontrar nenhum professor, mas para minha surpresa, eles não estavam em greve. Mesmo sabendo que, a escola do campo, possui suas peculiaridades. Mas, quando entrei na sala dos professores tentei evitar minha surpresa e comecei a conversar sobre o material didático e nosso diálogo chegou ao ponto de falar sobre a greve e seus motivos.

Questionei se os professores concordavam com os motivos da greve, todos os professores responderam que sim, e que “não entramos em greve para não prejudicar os alunos, mesmo assim, pensamos em participar do movimento”. Eu acredito que essa resposta não está completa, pois o fato dos professores possuírem contratos temporários deve de influenciar na decisão deles sobre a adesão a greve.

Na opinião dos professores, eles possuem até mais motivos para lutar contra a política estadual, Joel me explica que a escola está passando pelo momento de construção da matriz curricular, “estamos querendo incluir alguns eixos próprios da educação do campo, com uma escola de tempo integral para acrescentar teorias e práticas que vão além de conteúdos básicos.” Nesse momento, fiquei curiosa de saber

mais, porém tive que controlar minha curiosidade e assim, perguntei qual o processo para aplicar esses eixos. E, então, mais uma vez percebi que o problema, para a escola, era a posição do governo do estado, que não demonstra interesse e ainda dificulta essa execução.

Para Joel o estado orienta apenas a aplicação do material curricular padrão, não precisa ampliar os conteúdos, isso porque geraria para a secretaria estadual mais uma despesa, “o estado não reconhece que temos nossas necessidades”. Com essa conversa vai ficando mais nítido as contradições existentes entre a escola e o sistema político, mesmo sabendo que os argumentos podem ser outros para o estado, além do gasto financeiro, fico escutando, sem interferir nas respostas e nos comentários dos demais, que também acreditam que o estado não quer favorecer o trabalho da escola do campo.

Em agosto, quando retornei depois das férias, em outra conversa na sala dos professores, conversamos sobre as eleições municipais, sobre partidos e candidatos, percebi que os professores não se identificam com nenhum candidato a prefeitura de Itarema, e se manifestam sobre a gestão estadual, quando escuto da professora Aurilene, que “nos encontros regionais com a secretaria estadual, a gestão da escola sempre questiona os conteúdos aplicados ao aluno do campo e que nada está sendo feito com o apoio do estado.”

Entendo que a luta da escola contra o estado deve ser muito difícil, pois o próprio movimento MST é contrário às ideologias do estado, ao modo de vida reproduzido pela sociedade industrial. E percebo que dentro da escola essa relação com o estado é constantemente lembrada no sentido de manter nos alunos essa opinião.

E percebo essa construção nos momentos de socialização entre os alunos, quando citei o desfile cívico de sete de setembro, que faz um protesto contra a degradação ambiental e implantação de parques eólicos na terra indígena e no assentamento, foi possível encontrar nos alunos uma opinião política, eles não estavam no desfile por obrigação, mas porque queriam participar, e eram capazes de explicar o tema do desfile. Aurilene fala que “a implantação da usina eólica trará problemas ambientais, além de que querem invadir nossa terra.”, ainda questiono sobre os benefícios, e escuto que “as promessas de emprego não valem a pena, os prejuízos são maiores.”

Com a manifestação da comunidade diante desta possibilidade, os alunos também apoiando a causa, mostrando-se conhecedores dos fatos locais, acredito que a

posição política deles é influenciada pelo movimento e pela escola, que demonstra a importância de esclarecer os valores da comunidade e as prioridades do governo. Essa característica da escola se opõe a ideia do senso comum, que em seus pressupostos o essencial é aceitar o status quo. (FINO, 2011)

6.4 Inovação e Prática Pedagógica

Cheguei a esse ponto do trabalho por ter percebido a importância que o professor tem devido ele contribuir, como mediador, na formação dos alunos. Além de que é um dos sujeitos que está mais presente na rotina escolar, o professor, que foi muitas vezes lembrado pelos alunos, por outros colegas e também por que alguns fazem parte da comunidade, como moradores. E para tratar desse ponto é preciso muita cautela, sempre recordando o conceito de inovação pedagógica, qual é essa prática pedagógica que devo observar? Para isso é bom lembrar que inovação pedagógica não é resultado de formação de professores, é uma opção individual e local, que pode ser inspirada em ideia ou movimentos e que envolve o risco de conflito com o currículo. (FINO, 2011)

Com essa orientação crio consciência de que meu foco não é o método do professor, o trabalho docente, nem a formação, mas como é a criação dos contextos de aprendizagem a partir do pressuposto de romper com o paradigma fabril, considerando os alunos e professores.

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p.2)

A proposta pedagógica da escola do campo trata que os conteúdos e a metodologia devem ser adequados às necessidades dos sujeitos do campo, que contraria os padrões tradicionais, sendo um dos seus princípios a “necessidade de transformar a existência dos educandos, a partir do seu jeito de viver e perceber o mundo, criando assim uma abertura para questionamentos e a busca de uma nova síntese.” (CAMINI 2009, p.194). Com um ensino que pode ser útil na trajetória do aprendiz.

Assim em uma das primeiras conversas com Ivanzia perguntei de início como era o trabalho pedagógico diante da sociedade industrial e das tecnologias atuais, e ela

me disse que “a tecnologia é muito importante para os alunos, pois favorece a cultura e o ensinamento deles. É através da tecnologia que podemos ter nossa horta, fazer um trabalho com animais.” Foi nesse momento que tive a necessidade ir observar a sala de aula, por isso, fui contemplar a sala de aula, em uma turma de 1ºano do ensino médio. Antes de visitar a sala, pedi autorização da direção e do professor. Decidir observar a aula do professor Edme, do projeto “Formação Cidadã”, isso porque despertou à curiosidade de conhecer como uma escola do campo trata um projeto da secretaria estadual.

Sendo que a escola do campo acredita que “é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.” (PISTRAK 2000, p.8). Esta reflexão na escola une suas atividades com o movimento social.

No PPP (2011) da escola é a sua organização pedagógica precisa escolher alguns aspectos a serem trabalhados na formação humana dos sujeitos: organização, criticidade, curiosidade, esperança, as contradições da realidade, problematização, alegria, a construção e a provisoriade do conhecimento, avaliação emancipatória, a solidariedade, o prazer, e a indignação, a gestão coletiva.

Em 19/05/2011 entrevistei na sala dos professores Edme, formado em Biologia, leciona há três anos, além das aulas de biologia assume a execução do projeto diretor de turma, que é “trabalhar a formação cidadã na escola, a formação social” (Edme). O professor acredita que é importante incentivar a autonomia e a criticidade dos alunos, dentro do projeto percebe que alcança seus objetivos com a turma: frequência regular, respeito, ética, participação dos alunos na escola.

Para Edme a escola está formando pessoas que conseguirão ter um trabalho na sua região, evitando a imigração, sabendo que são diferentes da escola profissional, pois os alunos vão aprender o que está na zona rural, “do que adianta incentivar algo distante para eles”, ou seja, é preciso conhecer a realidade da comunidade. Edme demonstra a importância que a escola tem na manutenção da cultura.

Na tarde de 06/06/2011, entrei na sala acompanhando os alunos, Edme cumprimenta os alunos e inicia um diálogo com a turma, resgatando um assunto que gerava alguns comentários, até esse momento eu não estava entendendo o que acontecia. Quando Edme olha pra mim, percebe minha curiosidade e já me diz que a

conversa era sobre a aula anterior e na mesma hora ele avisa a turma o tema do dia: Ética para formação cidadã.

Edme incentiva a participação dos alunos, questionando-os sobre o tema, quais as hipóteses que se pode construir com esse título. Alguns alunos respondem timidamente, os demais continuam em silêncio. As respostas afirmavam sobre a importância de ter ética na vida das pessoas. Em seguida, Edme faz a leitura de um texto, baseado no filme “Clube do Imperador”, que trata da luta de um professor que tenta mudar o caráter dos alunos.

Depois da leitura, Edme começou a fazer comentários com os alunos, que agora participavam mais da aula, era possível ouvir mais alunos. “As influências que forma o caráter”, disse Marcos sua definição sobre caráter. E alguns alunos se manifestam colocando o caráter nas relações entre amigos, familiares, no cuidado com a saúde e com a espiritualidade. E nessa aula, percebi que naquele momento a preocupação do professor era trabalhar o lado humano dos alunos, sendo um discurso constante, voltando os ensinamentos para a vida pessoal de cada um.

Essa característica ainda era insuficiente para concluir algo sobre a prática pedagógica, era preciso algo mais, sabia que a escola tem uma postura cultural com uma política social diferente da que estou acostumada de encontrar. Assim, no dia posterior, 7/6/2011, ouvi os alunos, um grupo de meninos e meninas, 9 jovens, com quinze anos, do 1º ano. Nesse grupo, alguns vieram de escolas municipais para cursar o ensino médio. Todos acham a escola diferente, desde a estrutura física como as pessoas que trabalham na escola.

Lucas diz “a diferença é o ambiente e a relação das pessoas” e que a escola “trata da realidade do campo”. Eliete acrescenta que “a escola dá mais oportunidade ao jovem do campo” e que “aqui temos a nossa cultura”. E mais uma vez percebi como os alunos reconhecem o trabalho da escola com a cultura deles, não sendo um trabalho que altere as matrizes culturais, a escola faz parte deles.

Michele e Flávia demonstraram não serem tão contentes na escola, Michele afirma que já teve vontade de sair, acredita que na cidade teria mais chance e Flávia diz que não gosta e que não se acostuma na escola. E questiono qual seria o motivo, ela diz que “não usamos o livro direito”. E eu logo pergunto sobre os professores, Lucas me diz que “são diferentes”, que “mostram que não são só professores, mas são amigos”, e que

nas aulas “temos a prática”. Com essas respostas fico me perguntando que prática é essa? Como isso é feito?

Para responder essas questões Sâmia me responde que possuem “aula na horta, fazemos trabalho com agricultura, também conhecemos um pouco mais dos animais”. E pergunto se isso acontece frequentemente nas aulas, e Sâmia completa que esses trabalhos acontecem na feira de ciências, que sempre lembra o lado ambiental, “a escola incentiva que conhecemos mais a nossa comunidade.”

E assim vou construindo minha opinião sobre a prática pedagógica, que até então não é exercida somente em sala de aula, ultrapassa as paredes da escola, sempre que se fala da cultura escolar, percebo nos alunos que eles trazem de suas casas suas manifestações e que são respeitadas e sistematizadas na escola. Mais uma vez na aula do professor Edme, agora no dia 08/08/2011, quando os alunos conversavam sobre cidadania e política o discurso da turma era voltado para a importância da escola na comunidade para manter a história deles.

Além de observar a sala de aula também dediquei esse assunto em conversas com outros sujeitos. No dia 06/09/2013, durante o desfile cívico, conversei com Lilian, mãe de uma aluna, mora no assentamento, conhece toda a história e luta do povo. E para Lilian a escola é uma aliada para as famílias e a luta da comunidade, pois “eles vão continuar nossa luta”, sobre as diferenças Lilian tem a opinião de que “esta geração tem mais sorte”, no sentido de acesso aos estudos e que dessa maneira, sua filha não precisa se deslocar para outra cidade na procura de estudo.

No dia seguinte, no desfile cívico, que anteriormente tratei da relação cultural com os sujeitos percebi que aquele momento também era um contexto de aprendizagem, quando professores, gestão e demais tratavam de um assunto que vai além de apropriação de conteúdos, aproxima todos da realidade com argumentos culturais e políticos. Durante os trabalhos, a aprendizagem não é somente para os alunos, acontece uma troca de ensinamentos, todos os envolvidos, de todas as suas origens interagem, conversam e aprendem entre si.

Naquele momento foi possível constatar que a aprendizagem não acontece somente em sala de aula, mas em momentos de interação social, com a mediação de sujeitos mais aptos que também estão dispostos a aprender. No desfile, professor, alunos, gestão, convidados e o público em geral, todos juntos, passando de um para outro o que sabe. E assim, tive mais uma entrevista, dessa vez, com Eliziane, 16 anos,



Foto 26: Aula de Formação Cidadã do professor Edme.



Foto 27: Mandala, espaço para atividades escolares.



Foto 28: Conversa com o coordenador Joel.



Foto 29: Conversa com a aluna Eliziane.



Foto 30: Almoço na escola.

aluna do turno da tarde do 2º ano, que tem consciência do tema do desfile, pois “tem um sentido maior junto com todos que aqui estão presentes” e sabe que a construção da usina eólica também é próxima da escola e por isso “estamos todos empenhados nessa luta”.

Como Eliziane cursa o ensino médio, pergunto qual a diferença que vê entre a escola que cursava o ensino fundamental. Eliziane diz que tem muitas diferenças, como “agora estudo tempo integral e estudo três matérias diferentes, organização em técnicas produtivas, onde usamos a mandala, com produtos naturais, temos o estudo e pesquisa, onde o aluno tem o seu próprio estudo na matéria que tem dúvida. Também temos o dia de apresentação, cada sala tem seu dia.” Em seguida, pergunto o que mais ele vê de diferente, além das disciplinas e conteúdos, incluindo cultura e Eliziane afirma que na escola atual é muito diferente, “porque a escola retrata muito o sem terra, na escola antiga só estudávamos as disciplinas e na atual o objetivo é além de proporcionar o jovem do campo, ela proporciona o conhecimento por que as pessoas acham que o jovem do campo não precisa do ensino médio e essa escola facilita muitas coisas pra nós.” E Eliziane deixa claro que pretende concluir o ensino médio na escola, sem a intenção de mudar.

Durante a mesma conversa Eliziane acrescenta que a escola também oferece cursos, preparação para o ENEM, que a escola inclui outras diversidades. Sobre a relação entre todos, Eliziane diz que todos são muito próximos e que o projeto Diretor de Turma junto como os núcleos de base, une o professor com o aluno e há uma interação entre si, “o professor não repassa só a matéria pro aluno, mas também uma questão de amizade que o aluno constrói com

o professor.” E continuo nossa conversa querendo saber o que seus pais acham das atividades que ela se envolve e pra minha surpresa a mãe de Eliziane já ensinou na escola e que é incentivada a estudar na escola porque conhece a história da luta e conquista da escola. Para concluir, pergunto diretamente se Eliziane acha a escola inovadora, ela afirma que “tenho certeza que sim”.

Após essa conversa, percebi que a escola é algo mais para os alunos, um lugar diferente, que características concretas distintas das escolas convencionais. Quando ouvi sobre os conteúdos diferentes, fiquei curiosa de conhecer, e fui atrás. Conversei e visitei um espaço fora da escola, chamado de Mandala. No meio do tempo, com muitas plantas e no centro um reservatório de água. Frutas e verduras sem agrotóxicos, usadas nas refeições escolares.

Joel me apresentou e fundamentou esse lugar, explicando sua construção e estrutura, que o local é dedicado para o uso da terra e cultura agrícola, mas para o “estado, em um modo geral, não é prioridade dele investir nisso, por que sai caro para eles e que o modelo agrícola do país não necessita disso, que quer a monocultura, a industrialização, uso de veneno e isso não cabe aqui.”

Diante dessa proposta Joel me diz que a princípio as famílias estavam estranhando, mas houve diálogo, um trabalho nas comunidades e que em uma das reuniões de pais eles vieram conhecer e ficaram apaixonados. Todos os alunos do 1º e 2º ano participam e recentemente um grupo de alunos foi fazer uma palestra sobre o uso de veneno em outra escola e que foi um grande sucesso. E é na Mandala que os alunos têm a oportunidade de plantar e acompanhar o trabalho agrícola, com um professor técnico, que faça a mediação do momento. Sendo mais um espaço de aprendizagem.

Nesse mesmo momento conheci o laboratório de ciências, que se encontra todo equipado e soube que existe um espaço fora da escola destinado para a área de convivência, onde os professores vão constantemente para esse lugar, ministrar aulas fora da sala, independente da disciplina.

Em uma das oportunidades que estive conversando com os dirigentes regionais do MST, na escola, Neidinha, diz que é papel da escola trabalhar as soluções para os problemas sociais e o professor mostrar os benefícios da vida do campo, “o professor faz a mediação com o contexto universal, o conhecimento com os aspectos culturais e sociais, isso se torna mais fácil porque muitas vezes o professor vem do campo”.

Assim, observei que a prática pedagógica incorpora as manifestações culturais, conhecendo o modo de vida e os contextos da comunidade, com os princípios sociais e históricos, que pretende desenvolver ainda mais. A escola e o professor sendo uma ferramenta para o desenvolvimento da comunidade e do movimento. É importante mencionar que professores, gestores tratam as relações e os espaços como componentes imprescindíveis na formação do aluno, buscando caminhos para o desenvolvimento e participação de todos.

CAPÍTULO 7

Conclusão

Este estudo teve como ponto de partida a prática pedagógica na perspectiva da inovação com uma observação dentro de uma escola de um movimento social. Essa era a ideia original. Não sabia de início qual sala de aula verificar, qual professor acompanhar, mas tinha consciência de que era preciso fundamentar o processo histórico da escola.

Iniciei contextualizando o Movimento Sem Terra, como um movimento agrário com opinião própria sobre política, cultura, educação e formação social. Conhecer esse movimento com os autores de referência oportunizou um aprendizado mais significativo para levar para o campo da pesquisa. A formação do movimento, seus objetivos, o modo de vida ia me conduzindo para as próximas leituras.

Neste sentido, busquei inserir o movimento dentro da sociedade vigente, para isso, conceituei com autores a definição de paradigma, esclarecendo que nem toda mudança significa uma quebra de paradigma. Dentro desta construção teórica, aprendi que o modelo social atual, baseado na sociedade industrial visa à manutenção do status quo. Uma sociedade reproduzindo suas principais características de produção em todas as esferas sociais.

Percebi mais acentuadamente como o movimento, em suas particularidades, já possui um caráter contrário ao modelo social industrial, e pensava sobre a necessidade de romper com esse modelo que não orienta, mas instrui com habilidades técnicas, com programas e processos já construídos, tudo com o objetivo de satisfazer as necessidades da sociedade.

Mesmo assim, com a formação desta opinião, era preciso estabelecer o que especificamente iria observar, assim com o auxílio dos teóricos estudei sobre a escola e sua função, prática e inovação pedagógica, relacionando concepções que orientam a rotina escolar. Acrescentei neste momento novas teorias que colaboram para a existência de inovação na prática pedagógica, como o construcionismo, que vai além do construtivismo, com uma concepção menos mentalista (PAPERT 2008).

Ao estudar mais atenciosamente sobre inovação pedagógica compreendi que minha observação não devia se prender a sala de aula, ao professor ou a escola, a partir deste estudo passei a ter consciência de que a inovação não acontece somente dentro da

escola, com a presença do professor, no sentido de transferir conteúdo para o aluno. Na concepção de depositar informações para serem cobradas em avaliações padronizadas.

Compreendi que meu olhar devia ser mais amplo, ultrapassar o trabalho docente, observar prática pedagógica inovadora não é analisar o trabalho do professor, mas sim perceber a criação dos contextos de aprendizagem, que podem acontecer em qualquer lugar, muitas vezes com o mínimo oferecido, mas com o máximo de interesse e vontade dos sujeitos, mediadores e aprendizes do conhecimento envolvidos.

Papert (2008,p.136) afirma que

A conclusão a ser tirada não é que as pessoas conseguem, de qualquer modo, e então não precisam de ajuda, mas, antes, que essa aprendizagem informal aponta para uma rica forma de aprendizagem natural que depõe contra a natureza dos métodos da Escola e requer um tipo diferente de apoio.

Descobri também que os conteúdos pedagógicos não precisam ser somente os universais, dentro do movimento, as escolas de assentamentos desenvolvem conteúdos a partir das necessidades da comunidade. Possui um olhar micro diante do aprendizado, construindo estas novas matrizes a partir da cultura de cada organização. Por isso, precisava conhecer a comunidade, suas características, fazer parte dos sujeitos da pesquisa.

Com a necessidade de estar dentro e fora, perto e longe dos sujeitos dialogando com todos, respeitando os fatos sem interferir neles com os meus conceitos pré-estabelecidos, construí minha metodologia de pesquisa, e a opção que respondeu a essas características, foi à pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, com um estudo de caso.

Após justificar essa escolha metodológica tive que escolher os métodos de coletas de dados. Que auxiliaram na construção do meu diário de campo, descrevendo as observações, meus comentários, as entrevistas. Além de me apropriar de documentos que possuem dados relevantes. Mesmo com este conhecimento não conseguia definir tecnicamente como aconteceria cada visita. Cada dia foi construído a partir do novo, eram os movimentos, as falas dos sujeitos que me conduziam a cada passo da pesquisa.

Foram 20 visitas ao longo de 3 anos, em todos dos momentos fui bem recebida, tive muito espaço para realizar meu trabalho, as pessoas com um acolhimento que facilitava meu retorno. Conheci a escola, a comunidade, o município. Os sujeitos não

eram somente os professores, mas todos que faziam parte dos momentos observados, alunos, gestores, toda a comunidade escolar.

Durante este período ia registrando tudo que encontrava: fotos, notas, leituras complementares. E fui percebendo fatos, palavras, personagens que sempre estavam presentes nas conversas e entrevistas. Assim, fui construindo as categorias de análise. De início era relevante descrever o processo histórico da escola, como se deu sua formação, as causas sociais que motivaram a sua construção. Encontrei uma forte relação entre os sujeitos e a história da escola. A valorização e respeito pela escola foram demonstrados em vários momentos. Na rotina escolar, nos eventos da comunidade todos acreditam que a escola veio para agregar saberes e valores. É a escola capaz de dar continuidade no modo de vida e os objetivos da comunidade, inserindo os mais jovens no contexto social.

Com esta visão, a comunidade possui uma forte opinião com o modelo político e com as políticas educacionais. A influência do MST contempla este pensamento, a sociedade industrial não cabe nos valores do movimento e da comunidade. Esta diferença gera situações de oposição, percebi claramente isto quando a escola teve iniciativa de construir suas matrizes pedagógicas, a partir das características e necessidades da comunidade. Enquanto para a secretaria de educação, esta atitude não era tão necessária, o suficiente era trabalhar os conteúdos tradicionais. Uma escola tradicional dentro de um movimento social contrário aos pressupostos capitalista.

A motivação dos responsáveis pela escola para elaborar suas matrizes pedagógicas demonstra a importância que dão a cultura local. Incluir programas próprios que ensinam sobre a realidade deles, sendo um processo que acontece em locais e em situações diversas, como: festas, encontros, socializações. Demonstra a capacidade de ensinar e aprender dentro de vários contextos transformando-os em processo de aprendizagem, isto é algo que considero inovador, pois rompe com paradigma.

É importante ressaltar que os momentos que observei em sala de aula também percebi algo diferente com o modelo fabril que estou inserida, encontrei um incentivo político, social, uma liberdade no diálogo sem camuflagem. O discurso dos professores é comprovado na prática, a preocupação em proteger a cultura e encorajar os alunos na luta social proporciona uma prática pedagógica diferente da que conheço, uma prática que rompe com o tradicional no sentido de deixar de ser submissa as convenções

sociais, mas em valorizar a autonomia, participação dos alunos, tornando-os também responsáveis pela aprendizagem. Assim a mudança que vejo não se prende somente em discursos do movimento ou de ações exclusivas da gestão, mas há um estímulo a reflexão nos alunos e em todos que visitam a escola.

Outra característica é que os conteúdos escolares não são os únicos critérios para o processo de aprendizagem. Incluir conteúdos próprios da realidade deles também ocasiona uma prática e uma observação distinta. Trabalhar em projetos que ultrapassam a aplicação do livro proporciona uma cooperação, um compartilhamento de saberes. Favorecer momentos de estudo com um acesso à prática permite que os alunos estejam mais próximos da compreensão dos fatos. Neste sentido, o professor promove um pensamento curioso, fazendo que o aluno tenha curiosidade, interesse em aprender.

Fino (2011) cita algumas convicções que podem estar na escola na perspectiva inovadora, a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo dentro, sendo uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral, envolve o risco de conflito com o currículo, não significa inovação tecnológica e nem é o resultado da formação de professores.

Sendo assim, esta pesquisa demonstrou que existe inovação pedagógica na prática da escola. Opondo-se ao ensino tradicional, de modelo industrial. Observar e descrever os momentos que tive me permite falar dos alunos e professores, os dois são tão importantes que na ausência de um não haveria mais inovação. Na tentativa inicial de verificar a aula do professor, ampliei meu campo para toda uma comunidade, onde cada um ensina e aprende. É de dentro da comunidade e da escola que se inicia o processo de inovação e não na tentativa de romper inicialmente com o sistema.

Essa consciência permite que todos os envolvidos assumam seu papel, sem esperar pela iniciativa dos órgãos responsáveis. São os sujeitos que criam os ambientes de aprendizagem, de descobertas e de manutenção cultural, sendo uma mudança qualitativa (FINO 2007).

Deste modo, após relacionar todas as informações obtidas e sistematizadas, relembro que minha inquietação era verificar se a prática pedagógica é ou não inovadora, e assim percebo que há uma ruptura com de paradigma, pois as diferenças que encontrei não são somente mudanças metodológicas, mas uma mudança no

processo de ensino e aprendizagem, que assume os aspectos culturais como ferramenta e ambiente favorecendo uma troca de saberes entre todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16ªed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel G (Org). **Por uma educação do campo**. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BELTRAME, Sônia A. B. (Org). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.
- BOGDAN, Robert C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2005.
- CONTAG. **Educação do campo: semeando sonhos...cultivando direitos**. 3ªed. Brasília/DF, 2004.
- DELVAL, Juan. **A Escola Possível: democracia, participação e autonomia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- ENGUITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

FINO, C. N. **Muros para demolir: da fábrica de ensinar ao espaço aberto da aprendizagem.** Malta: Malta University, 2003. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>

FINO, C. N. "A **etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**". Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp. 43-45, 2008. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

FINO, C. N. (2008). "**Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**". In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança. Funchal : Grafimadeira, pp 277-287. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>

FINO, C. N. (2011). "Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

FINO, C. N. (2011). "Investigação e inovação (em educação). In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 29-48. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>

FINO, C. N. (2011). "Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento". In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 99-118. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>

FERNANDES, M.R. **Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares.** Porto: Porto Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Educação para a Mudança. Reinventar a Escola Para os Jovens Adolescentes.** Porto: Porto Editora, 2001.

HUBERMAN, A. M. **Como se Realizam as Mudanças em Educação. Subsídios para o Estudo da Inovação.** São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1973.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 9ªed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

- LAPASSADE, Georges. **Para um caminho da sociologia**. 2ªed. Lisboa: Assírio & Alvim, Sociedade editorial, 1973.
- LAPASSEDE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ªed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MACEDO, Roberto S. **Um rigor outro. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACHADO, Carmem L. Bezerra. **Teoria e prática da educação do campo**. Brasília: MDA, 2008.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação. Da Antiguidade aos Nossos Dias**. 13ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDONÇA, Alice. **O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais**. Edições Pedagogo, Lda, 2009
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PRONERA. **Educação no campo**. Brasília: INCRA, 2004.
- PPP. Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros**. 2011.

- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 31ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Gómez, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ªed. Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOUSA, Jesus M. **Educação: textos de intervenção**. O Liberal, Lda, 2004.
- SILVA, Eurides B. da (Org). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ªed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

